

Sandra Sánchez García

**LA OBRA NARRATIVA DE
FERNANDO ALONSO**

I.S.B.N. Ediciones de la UCLM
978-84-8427-796-5



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2010

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Filología Hispánica y Clásica

**LA OBRA NARRATIVA DE FERNANDO ALONSO:
UNA PROPUESTA DE RENOVACIÓN NARRATIVA EN LA
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ESPAÑOLA**

TESIS DOCTORAL

Doctorando: Sandra Sánchez García

**Directores: Pedro C. Cerrillo Torremocha
Santiago Yubero Jiménez**

Cuenca, 2010

Todos sonreían porque, juntos, habían hecho
un buen trabajo y esto les daba un poco más de
fuerza y de seguridad.

El hombrecillo vestido de gris y otros cuentos

FERNANDO ALONSO

ÍNDICE

ÍNDICE	5
1ª PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	11
1.2. PLANTEAMIENTO E HIPÓTESIS.....	13
1.3. OBJETIVOS	15
1.4. DESARROLLO METODOLÓGICO	15
1.4.1. Elección del corpus literario.....	15
1.4.2. Procedimientos metodológicos	16
1.4.2.1. Diseño del modelo de análisis	16
1.4.2.2. Fases de la investigación	18
1.4.3. Estructura del contenido.....	19
2ª PARTE: BREVE CONSIDERACIÓN SOBRE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ESPAÑOLA A PARTIR DE 1975	23
2.1. LOS PRECEDENTES DEL CAMBIO: LA DÉCADA DE LOS SESENTA.....	26
2.1.1. El panorama editorial de la década de los sesenta	27
2.1.2. Creación de los primeros Premios Literarios.....	28
2.1.3. La LIJ como objeto de estudio	30
2.1.4. La cara y la cruz de la LIJ española de los sesenta.....	31
2.2. LA PROLÍFICA DÉCADA DE LOS SETENTA.....	32
2.2.1. El despegue editorial de la LIJ española.....	33
2.2.2. Principales premios y obras premiadas en la década de los 70.....	38
2.2.3. Las relaciones internacionales y la LIJ española.....	40
2.2.4. Nuevos rumbos para la educación. Otra visión de la infancia.....	42
2.3. LOS OCHENTA: LA CONSOLIDACIÓN DE LA LIJ EN ESPAÑA.....	44
2.3.1. El empuje de las literaturas en otras lenguas del Estado	45
2.3.2. Creación de las principales instituciones y organismos españoles dedicados a la LIJ	49
2.3.3. La promoción del libro infantil y juvenil	51
2.3.4. La LIJ en la escuela y la formación del profesorado.....	53
2.4. NUEVAS APUESTAS EN LA LIJ DE LOS AÑOS NOVENTA	55
2.4.1. El auge de la narrativa juvenil.....	55
2.4.2. El álbum ilustrado.....	58
2.4.3. Literatura infantil y Universidad	59

2.5. LOS INICIOS DEL SIGLO XXI: SITUACIÓN ACTUAL DE LA LIJ ESPAÑOLA.....	61
2.5.1. <i>El lector del siglo XXI</i>	62
2.5.2. <i>Nuevas lecturas para nuevos lectores</i>	65
2.5.3. <i>Nuevos espacios para la promoción de la lectura</i>	69
2.5.4. <i>La necesidad de recapitular ante los retos del nuevo siglo</i>	72
3ª PARTE: ANÁLISIS DE LA OBRA NARRATIVA DE FERNANDO ALONSO	79
3.1. TRAYECTORIA VITAL DE FERNANDO ALONSO	81
3.1.1. <i>El acercamiento a la LIJ</i>	81
3.1.2. <i>El reconocimiento por su aportación a la LIJ española</i>	86
3.1.3. <i>Su carrera como escritor de libros infantiles y juveniles</i>	89
3.1.4. <i>El compromiso con la promoción de la lectura y la literatura infantil</i>	92
3.2. LA OBRA NARRATIVA DE FERNANDO ALONSO.....	94
3.2.1. <i>Los temas</i>	96
3.2.1.1. Propios de la fantasía.....	100
A. Cuentos maravillosos	101
B. Realismo mágico	105
C. “Non-sense” o surrealismo fantástico	110
D. Ciencia ficción	112
3.2.1.2. Propios del realismo	113
A. Vida cotidiana	113
B. Desarrollo humano	115
C. Denuncia social	116
D. Históricos	118
E. Aventuras.....	119
3.2.2. <i>Los personajes</i>	120
3.2.2.1. Personajes protagonistas.....	123
A. Humanos	123
B. Animales y seres fantásticos	135
3.2.2.2. Personajes secundarios	142
A. Humanos	143
B. Animales y seres fantásticos	147
3.2.3. <i>El contexto espacio-temporal</i>	149
3.2.3.1. El contexto espacial.....	150
3.2.3.2. El contexto temporal.....	161

3.2.4. <i>La estructura narrativa</i>	165
3.2.4.1. La fragmentación narrativa.....	166
3.2.4.2. Los recursos no verbales	173
3.2.4.3. Los desenlaces	174
3.2.5. <i>La figura del narrador</i>	181
3.2.5.1. La voz y los niveles narrativos	181
3.2.5.2. Las funciones del narrador: la gestión del tiempo narrativo.....	189
A. El orden cronológico del relato.....	191
B. La duración del relato.....	194
3.2.6. <i>El estilo narrativo</i>	200
3.2.6.1. El lenguaje literario	200
A. La poética de la sugerencia	201
B. La naturaleza polisémica del signo	207
C. Los recursos estilísticos.....	210
3.2.6.2. La incorporación de distintas modalidades discursivas.....	217
3.2.7. <i>El intertexto lector</i>	222
3.2.7.1. Principales formas de intertextualidad en la LIJ	226
3.2.7.2. Intertextualidad con la literatura popular.....	228
A. Referencias al Cancionero Popular Infantil	229
B. Los cuentos populares como soporte creativo.....	235
3.2.7.3. Intertextualidad con otras manifestaciones literarias.....	246
3.2.7.4. Intertextualidad entre sus propias obras	251
3.2.7.5. Referencias a manifestaciones artísticas y culturales	258
3.2.8. <i>Los elementos paratextuales</i>	262
3.2.4.1. Los peritextos	264
A. Peritextos “editoriales”	264
B. Peritextos “autorales”.....	267
C. La ilustración.....	278
3.2.4.1. Los epitextos.....	299
3.2.9. <i>Análisis de las reediciones</i>	305
4ª PARTE: LOS VALORES EN LAS NARRACIONES DE FERNANDO ALONSO....	311
4.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DE LOS VALORES SOCIALES	314
4.2. LA LECTURA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE VALORES.....	320
4.3. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES EN LAS NARRACIONES INFANTILES Y JUVENILES.....	327
4.4. ANÁLISIS DE LOS VALORES SOCIALES EN DOS OBRAS DE FERNANDO ALONSO.....	332

4.4.1. <i>El hombrecito vestido de gris</i>	333
4.4.1.1. “El hombrecito vestido de gris”.....	335
4.4.1.2. “El barco de plomo”	337
4.4.1.3. “Los árboles de piedra”	338
4.4.1.4. “El viejo reloj”.....	339
4.4.1.5. “El barco en la botella”	340
4.4.1.6. “El guardián de la torre”	341
4.4.1.7. “El espantapájaros y el bailarín”	342
4.4.1.8. “La pajarita de papel”	343
4.4.2. <i>El hombrecillo de papel</i>	344
5ª PARTE: CONCLUSIONES	349
6ª PARTE: BIBLIOGRAFÍA	359
ANEXOS	377
ANEXO 1: OBRAS DE FERNANDO ALONSO	379
ANEXO 2: SOBRE FERNANDO ALONSO	382
ANEXO 3: TRADUCCIONES Y ADAPTACIONES DE SUS OBRAS	389
ANEXO 4: MATERIAL DIDÁCTICO SOBRE SUS OBRAS.....	392
ANEXO 5: OBRAS ANALIZADAS DE FERNANDO ALONSO	394

1ª PARTE

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación

La literatura infantil y juvenil ha alcanzado en los últimos años un extraordinario desarrollo desde el punto de vista editorial, multiplicándose de forma exponencial el número de autores, colecciones y títulos que aparecen anualmente. El *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*, editado por SM en 2008, afirma que la literatura infantil se ha convertido, en los últimos años, en el motor del sector editorial en España, con una producción de 12.178 títulos en 2006 y una tirada de 60 millones de ejemplares en ese mismo año.

Asimismo, la literatura infantil tiene en la actualidad un mayor reconocimiento desde que se le ha desvinculado, en gran medida, de disciplinas como la pedagogía, lo que supuso un lastre para esta literatura hasta hace algunos años. Como describe Orquín (1988: 20-21) “la literatura infantil escrita nace en los bancos de las escuelas, para unos en el siglo XVIII, para otros en el XIX, con la extensión de la enseñanza para todos y la aparición de un público lector homogéneo, siendo sus guías la intención pedagógica y el contenido edificante. Esta obligatoria dependencia del arte a la pedagogía ha sido la causa de que la relación literatura infantil-escuela haya sido siempre una relación difícil”.

Pero frente al optimismo que pueden transmitir las cifras existentes del comercio editorial y su consolidación como manifestación literaria plena, es necesario señalar la escasez de trabajos de investigación especializados en literatura infantil y juvenil. En este sentido, Marisa Bortolussi (vid. 1985: 90) hace más de veinte años ya reflexionaba sobre la desproporción que existía entre el “boom” editorial de las publicaciones literarias infantiles y la escasa atención que ese “boom” merecía por parte de estudiosos y críticos, indicando además el desequilibrio que se observaba entre las investigaciones sobre teoría literaria y su escasa aplicación al campo de la literatura infantil.

Aunque la situación ha mejorado desde el año que Bortolussi hacía estas afirmaciones siguen siendo necesarias investigaciones especializadas en esta área. Debemos tener en cuenta que, como señala Cerrillo (vid. 2007: 33), para que una disciplina como la literatura evolucione son necesarios estudios, investigaciones y una labor crítica que ayude a valorar y enjuiciar estilos, periodos, movimientos, autores y obras. Hasta el momento, las creaciones literarias infantiles han sido escasamente valoradas por la crítica literaria, la historia y la filología, siendo estudiadas, en la mayoría de las ocasiones, desde una perspectiva pedagógica y doctrinal. Por ello es necesario que se realicen estudios que profundicen en las distintas corrientes de la literatura infantil y juvenil, así como en sus autores y en sus principales obras, que faciliten una perspectiva crítica y un mejor reconocimiento y valoración de la disciplina.

En este mismo sentido, Sánchez Corral (1995: 13) incide en la idea de que “hoy, más que nunca, cuando el comercio editorial genera una profusión de títulos casi ilimitada, se hace necesaria alguna clarificación, algún criterio evaluativo, algún deslinde crítico entre los textos artísticos que estimulan, mediante una práctica significativa creativa, la competencia literaria de los niños y aquellos otros textos que, sin ser textos literarios, se sirven interesadamente de la *imagen de marca* de la literatura infantil para competir en el mercado y ganarse a los lectores”.

Como hemos señalado, la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ) no ha sido considerada un objeto de investigación en los círculos académicos hasta hace relativamente poco tiempo. El estudio de las obras de los principales autores españoles de LIJ se ha abordado de forma parcial, a través de aportaciones en revistas especializadas, publicaciones de ámbito reducido y actas de congresos y simposios. García Padrino (vid. 2001: 9) afirma que es necesario un análisis más detallado, riguroso y sistemático que muestre en qué medida la obra de determinados autores es representativa de las transformaciones estéticas e ideológicas que ha experimentado la literatura infantil española.

Si hay un periodo emblemático dentro de la LIJ española del siglo XX éste es el comprendido entre finales de los setenta y los años ochenta. Estas dos décadas pueden considerarse como el periodo de mayor riqueza literaria y un momento determinante para comprender las distintas tendencias que ha seguido la literatura infantil española a partir de entonces. Como describe Orquín (1988: 21), en estos años “se generaliza un nuevo concepto de literatura infantil que, a la vez que pone mayor énfasis en los aspectos literarios y en la calidad de la escritura, inicia una apertura a la experiencia de lo real y a la diversidad temática”.

A finales de los años setenta la LIJ española vivió un periodo de profundo cambio, renovación y esplendor de la mano de autores como Concha López Narváez, Carmen Kurtz, Consuelo Armijo, Juan Farias, Joan Manuel Gisbert, Montserrat del Amo o Fernando Alonso, entre otros. Todos estos autores contribuyeron a su evolución con la aportación de nuevas temáticas y enfoques, con técnicas narrativas renovadas y, sobre todo, con una nueva visión de la obra literaria y del mundo infantil.

El estudio de la obra particular de estos autores nos proporcionará una visión objetiva de las transformaciones producidas en los textos literarios dirigidos al público infantil durante este periodo, además de ayudarnos a divulgar la importancia de estos autores y sus obras en el conjunto de la LIJ española.

Este trabajo pretende seguir el camino de otras tesis doctorales que han centrado su investigación en el análisis de algunas de las figuras más emblemáticas del periodo mencionado, como: *Fantasia y realidad en la obra de Joan Manuel Gisbert* (1995), *Literatura y lectura. De la sociología a las estrategias textuales en el universo literario de Bernardo Atxaga* (1997), *La obra narrativa de Juan Farias* (2001), o *Educación literaria: la aportación de Montserrat del Amo* (2004),

Hemos elegido la figura de Fernando Alonso por tratarse de uno de los autores que más han ayudado a renovar, dignificar y elevar el nivel artístico de la literatura infantil española actual. Con títulos como *El hombrecito vestido de gris* (1978), *El hombrecillo de papel* (1978), *El faro del viento* (1981) o *El bosque de piedra* (1985) contribuyó a la renovación del género y a la introducción de nuevas corrientes y estructuras narrativas.

La elección de este autor también ha estado motivada por el hecho de que sus obras han resistido el paso del tiempo ya que, aún hoy, se reeditan algunas de las más significativas. Este hecho, en un momento editorial en el que prima la novedad, muestra la calidad literaria de su obra y su vigencia y permanencia como lecturas canónicas dentro de la LIJ española.

La vigencia de su obra se hace patente, además, por la inclusión de sus principales libros en selecciones de lecturas como: *Los cien del siglo XX de la literatura infantil española* (2000), elaborada por cuarenta especialistas en LIJ en el marco del *VI Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura* organizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez; *Una selección básica para bibliotecas escolares* (2005) y *Mil libros: una selección bibliográfica* (1996), ambas editadas también por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez; *Cien libros para un siglo* (2004), elaborada por el Equipo Peonza; *Lecturas con certificado de garantía: 50 libros para leer en cualquier momento* (2007), *La vuelta al mundo de los valores en 80 libros* (2006) y *Yo leo, tú lees, él lee... libros para todos* (2002), selecciones editadas por el CEPLI de la Universidad de Castilla-La Mancha (ver Anexo 4).

1.2. Planteamiento e hipótesis

La obra de Fernando Alonso se inicia en el periodo de renovación de la LIJ española que se da a partir de la década los setenta. Investigadores como Cendán (1986), García Padrino (1992), Bermejo (1999) o Lluch (2003) han afirmado que su narrativa supuso una evolución respecto a épocas anteriores, gracias a la introducción de nuevos temas, así como al

uso de nuevas estructuras narrativas que evidencian la aparición de modelos innovadores y más complejos.

Fernando Alonso, como buena parte de los autores que publican a partir la década de los setenta, siente un gran respeto por el lector, concibiendo al niño como receptor activo dentro del proceso de comunicación literaria. Igualmente, como describe Sánchez Corral (1995: 106), los escritores de este periodo “comienzan a insistir en los aspectos literarios y en la calidad de la escritura, a la vez que se experimenta una tendencia de apertura hacia la amplitud de las experiencias y los contenidos”. Así, este autor, a partir de un lenguaje literario cuidado y cargado de simbolismo, introduce al lector infantil temas sociales hasta ahora no utilizados en la LIJ española, empleando la fantasía como procedimiento para reflejar la sociedad del momento.

En este trabajo queremos profundizar en la obra de Fernando Alonso con el objetivo de determinar aquellos aspectos que mejor reflejan el cambio respecto a la LIJ anterior a este periodo, y que muestran la gran calidad estética y literaria de sus obras.

Partiendo del análisis de la narrativa infantil y juvenil de finales del siglo XX realizado por Colomer (1998) y siguiendo las reglas de simplicidad establecidas por la Teoría de los Polisistemas de Shavit (1986), planteamos que los elementos que mejor reflejan el cambio de la narrativa infantil y juvenil, se pueden resumir en cuatro aspectos fundamentales:

- a) Existencia de una representación del mundo que refleja la sociedad del momento en los temas tratados, la caracterización y la evolución de los personajes y los escenarios narrativos.
- b) Ruptura con el modelo de argumento tradicional, evidenciándose una mayor complejidad del discurso. Esto se observa en aspectos como la autonomía de las secuencias narrativas, la mezcla de elementos narrativos de diversos géneros o la inclusión de formas textuales no narrativas.
- c) Aumento de formas narrativas complejas, como focalizaciones, anacronías o cambios en la voz narrativa, que evidencian un aumento de la complejidad narrativa del relato.
- d) Mayor complejidad interpretativa debido a la presencia de ambigüedades en el significado, tales como la mezcla de elementos propios de la fantasía y de la realidad, finales abiertos o referencias tanto a conocimientos culturales como literarios.

En esta investigación partimos de la hipótesis de que en las obras narrativas de Fernando Alonso encontramos diversos elementos que pueden certificar un cambio

importante, tanto en la manera en que el escritor se enfrenta a la creación de textos literarios para niños, como en los contenidos, estructuras y formas expresivas de sus obras literarias.

La ampliación de los modelos literarios y el aumento de la complejidad discursiva, narrativa e interpretativa, además de ser signos evidentes del cambio experimentado por la LIJ de los setenta, consideramos que facilitan lo que Sánchez Corral (1995: 137) define como “eficacia comunicativa”. Una eficacia comunicativa del lenguaje que va a favorecer la participación activa del lector en la recepción de los textos.

Del mismo modo, podemos observar cómo la complejidad discursiva, la narrativa y, especialmente, la interpretativa de sus obras, va aumentando cuanto mayor es la edad del destinatario de las lecturas, de modo que la comunicación cooperativa es más activa cuanto mayor es el desarrollo personal, social y cultural del lector.

1.3. Objetivos

Este trabajo de investigación responde a los siguientes objetivos:

1. Estudiar la obra narrativa de Fernando Alonso, señalando las principales características literarias, que hacen de sus obras un referente dentro de la literatura infantil española de finales del siglo XX.
2. Determinar qué elementos suponen una aportación novedosa respecto a las obras para niños y jóvenes publicadas antes del último cuarto del pasado siglo.
3. Diseñar y aplicar a las obras de Fernando Alonso un modelo de análisis literario que permita identificar las claves y los elementos recurrentes de sus obras, y que pueda aplicarse al estudio de las obras de literatura infantil y juvenil en general.
4. Proponer y aplicar a las obras de este escritor un modelo de análisis y categorización de los valores sociales contenidos en los textos literarios infantiles.

1.4. Desarrollo metodológico

1.4.1. Elección del corpus literario

El corpus de obras que se analizan lo forman el conjunto de obras narrativas de Fernando Alonso editadas hasta el momento. Se han descartado para este trabajo los cuentos elaborados dentro de las colecciones de libros de lectura escolar publicados por la editorial

Santillana, por entenderse que están escritos con una intención concreta, y bajo las directrices y pautas marcadas por el equipo editorial de estas colecciones, así como la obra de teatro *El misterio de la Ciudad Perdida* (2004).

De esta manera, integran el corpus literario de esta investigación todas las obras narrativas de Fernando Alonso editadas desde 1971 a 2009, fecha de publicación de su último libro. Se trata de 24 títulos, aunque también se han analizado las diferentes ediciones de una misma obra, siempre que estas incluyeran algún tipo de modificación respecto de la obra original.

Es interesante destacar que Fernando Alonso es un autor que ha publicado en diferentes editoriales, por lo que el análisis de las obras y sus distintas reediciones nos muestran además la evolución experimentada por el sector editorial desde los años setenta hasta nuestros días. Sus primeros títulos aparecieron en editoriales como Doncel, Miñón, Bruguera o Espasa-Calpe, y sus obras más recientes y reediciones en Anaya, SM, Alfaguara, Gaviota, Edelvives o Plantea & Oxford.

1.4.2. Procedimientos metodológicos

1.4.2.1. Diseño del modelo de análisis

A la hora de diseñar un modelo de análisis para esta investigación se ha tenido en cuenta la especificidad y complejidad de la narrativa infantil.

Para ello, puesto que de momento se carece de un modelo específico, la trayectoria más adecuada vendría dada por la superposición de los paradigmas ya contrastados en la teoría general de la literatura, con toda la instrumentación científica y la complejidad del análisis que proporcionan los acercamientos estilísticos, estructuralistas, semióticos, pragmaestilísticos y de teoría de la recepción. Bastaría construir, adecuada y rigurosamente, por supuesto, una aplicación de estos métodos a las producciones estéticas de la auténtica literatura infantil (Sánchez Corral, 1995: 116-117).

Revisando los modelos empleados para el análisis de distintas obras de literatura infantil en España, podemos observar que existen dos enfoques diferentes a la hora de abordar el análisis de las narraciones. Por un lado, nos encontramos con investigaciones relacionadas con la psicología y la pedagogía, centradas en la figura del lector y en las teorías de la recepción entre las que destacan los trabajos Sánchez Corral (2005), Mendoza Fillola y Cerrillo (2003), Mendoza Fillola (2008, 2001) o Nieto y González (2002), y las tesis

doctorales de Alzola (2004) y Moreno García (2005) y Olaziregi (1997). Por otro, destacan los trabajos que abordan el análisis desde una perspectiva puramente literaria y textual, entre los que nos encontramos las propuestas Lluch (2003) y Colomer (1998) y las tesis doctorales de Cañamares (2005), y Ruiz Huici (2002).

Para este trabajo hemos considerado imprescindible abordar el análisis de textos literarios infantiles considerando la necesidad de aplicar un modelo mixto, que tenga en cuenta, como señala Sánchez Corral (1995: 43), “el texto literario, en primer término como texto excepcional dentro del discurso lingüístico y, en segundo término, como modelo de significación con virtualidades específicas para la construcción del sujeto”.

En este sentido, como afirma Lluch (2003: 9) “entendemos que este tipo de textos es una comunicación literaria o paraliteraria que se establece entre un autor adulto y un lector infantil y juvenil. También, una literatura que además de proponer un entretenimiento artístico al lector, busca a menudo crear una competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica”. Como esta autora señala, el análisis de la narrativa infantil se debe abordar “con un método ecléctico que permita analizar la literatura infantil y juvenil desde los mismos métodos aplicados a otras literaturas, pero sin olvidar las peculiaridades de la literatura infantil” (Lluch, 2003: 11).

Teniendo en cuenta las recomendaciones de estos autores, que abogan por la interdisciplinariedad en el análisis del discurso literario, esta investigación se ha diseñado a partir de la aplicación de los siguientes modelos metodológicos aplicados a la literatura general:

- a) *Análisis del discurso*: A partir del que se van a estudiar las obras de Fernando Alonso desde un punto de vista lingüístico y literario, analizando formas y estructuras, dando prioridad al texto, centrado en el análisis del relato y en los trabajos teóricos de autores como Genette, Segre, Barthes o Todorov.
- b) *Estética de la recepción*: Teoría que nos va a permitir analizar las obras del autor, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la recepción lectora y centrando el análisis en el papel del lector dentro del proceso de comunicación literaria, a partir de las teorías de Warning, Jauss, Iser.
- c) *Análisis de contenido*: Metodología que nos va a ayudar a describir de forma objetiva y sistemática el contenido en valores de las obras de Fernando Alonso, a partir de la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción de los textos, tomando como referente los trabajos de Bardin, Krippendorff o Ruiz Olabuénaga.

Con esta metodología no pretendemos analizar la situación actual de las principales corrientes literarias, sino que sirviéndonos de los elementos más destacados de algunas de ellas, llevaremos a cabo el análisis y la descripción de las obras de Fernando Alonso.

La metodología de análisis se ha diseñado tras valorar los aspectos más relevantes de la obra narrativa de este autor, pero con la intención de que el modelo planteado, desde una clara filosofía interdisciplinar, sea útil para el análisis de cualquier obra literaria infantil y juvenil.

Para el análisis de las obras, además de estos preceptos teóricos, hemos tenido en cuenta las entrevistas mantenidas con el autor y las publicaciones de carácter crítico sobre sus libros que, aunque de carácter más divulgativo que científico, nos aportan una visión más directa sobre los pensamientos del autor.

1.4.2.2. Fases de la investigación

Las fases llevadas a cabo en esta investigación se adecuan, en gran medida, a las etapas prescritas para el análisis de contenido, pero adaptadas a las necesidades que requiere tanto el corpus de obras seleccionado, como el modelo metodológico anteriormente descrito. Las etapas seguidas en este trabajo se resumen en:

1. Selección del corpus: elección de las obras objeto de análisis y lectura detallada de las mismas.
2. Entrevista inicial con el autor.
3. Formulación de las hipótesis y de los objetivos.
4. Determinación de los distintos elementos a analizar: se han tomado como unidades de análisis el texto y los paratextos de las obras. En esta fase se plantea la necesidad de comparar los elementos analizados en las distintas reediciones de las obras del autor.
5. Estructuración de los distintos indicadores de análisis para cada una de las unidades preestablecidas.
6. Elección del modelo de análisis.
7. Análisis sistemático de las obras.
8. Entrevista final¹ con el autor.
9. Interpretación de los resultados.

¹ Aunque se han mantenido distintas entrevistas con el autor, se hace mención especial dentro de las fases de la investigación a las entrevistas inicial y final por tratarse de momentos claves dentro del proceso. La primera por ayudarnos a identificar los rasgos más característicos de las obras de Fernando Alonso y la segunda por permitirnos la posibilidad de contrastar resultados y confirmar algunas de las conclusiones con el autor.

10. Elaboración de conclusiones.

1.4.3. Estructura del contenido

El contenido de esta tesis doctoral se ha estructurado en cinco partes.

En la primera parte, de carácter introductorio, se incluyen las consideraciones generales que nos han llevado a la elección del tema, el planteamiento y las hipótesis del trabajo, los objetivos de la investigación y la descripción del corpus literario que se va a analizar, así como los procedimientos metodológicos seguidos y la estructura del trabajo.

En la segunda parte se describe el panorama de la LIJ española a partir de 1975, después de la caída del régimen franquista. Este año se considera un momento de inflexión y renovación, no solo para la sociedad española, sino para todos los ámbitos, evidenciándose un auge, sin precedentes, del libro infantil. A lo largo de este capítulo se describen aspectos como la explosión editorial, la reforma educativa y la innovación experimentada por la LIJ, gracias a la aparición de nuevos temas, nuevas corrientes y estructuras que rompen con el tipo de literatura vigente hasta el momento. De esta forma se pretende no solo dar una visión general de la literatura española de este momento, sino también, encuadrar la obra de Fernando Alonso en su contexto social y su marco literario.

La tercera parte, es la más extensa y está dedicado a la caracterización de la obra narrativa de Fernando Alonso. En ella se ofrece, en el primer apartado, la descripción de la trayectoria vital del autor, a partir de la idea de que las obras literarias están impregnadas en gran medida por las creencias y experiencias vividas por sus autores. Por ello, consideramos imprescindible el estudio del marco personal y psicológico del autor, ya que esto nos permite, por un lado, entender mejor su obra, y por otro, detectar con mayor facilidad los valores y creencias que el autor pretende transmitir.

En el segundo apartado se describe la obra literaria de Fernando Alonso, estructurándola en nueve secciones que intentan ofrecer una visión general de su obra, a partir del análisis de los aspectos más relevantes de toda obra literaria. Este apartado se ha organizado a partir del diseño de un modelo de análisis que tuviese en cuenta la doble función literaria y educativa, que lleva asociada la LIJ. Como hemos señalado, las particularidades del texto literario infantil nos han impulsado a analizar la obra del autor, teniendo en cuenta otros aspectos no circunscritos estrictamente al texto literario.

En este apartado se incluye, en primer lugar, el estudio de las obras de Fernando Alonso a partir del análisis de los elementos de la historia, identificando temas, personajes y

escenarios, seguido del análisis de los principales elementos del discurso narrativo, incidiendo especialmente en aquellos que supone una ruptura con los modelos anteriores: la estructura narrativa, el narrador y el estilo. En estos seis apartados se analizan los principales elementos del discurso literario con la intención de determinar qué características de las obras de este autor han influido en la modernización de la LIJ de finales del siglo XX, además de describir qué aspectos justifican la gran calidad literaria de sus obras.

Atendiendo a la función educativa de los textos literarios, a continuación se analiza la recepción del discurso a partir del análisis del intertexto lector. La intertextualidad apela a la competencia literaria del lector y, como señala Mendoza Fillola (2001: 26), “el éxito de la recreación del texto literario se debe al grado de amplitud del intertexto lector”. Hemos considerado esencial incluir el análisis de las referencias intertextuales contenidas en las obras de Fernando Alonso, como evidencia de la complejidad interpretativa de sus obras, pero también por las posibilidades que estas referencias aportan para el enriquecimiento de la educación literaria del lector.

La octava sección, dentro de este apartado, analiza los paratextos de los libros de Fernando Alonso, teniendo en cuenta que se trata de elementos que ayudan al lector a introducirse en la lectura, facilitando las primeras impresiones sobre el contenido de la obra. La información que los prólogos, los títulos de los capítulos, las ilustraciones, la colección a la que pertenece la obra e, incluso, los catálogos comerciales aportan al lector o al mediador – como analizaremos con detenimiento – pueden condicionar a la hora de seleccionar una lectura. La importancia de la información que ofrecen estos elementos en las ediciones de LIJ nos ha llevado a incluir los paratextos como parte del análisis de las obras de este autor.

El último bloque de este apartado incluye el estudio comparativo de las distintas reediciones de las obras de Fernando Alonso, con el objetivo de analizar cómo han evolucionado con el paso del tiempo, tanto el texto original como los elementos paratextuales de sus libros.

Continuando con la función educativa del texto y partiendo de la idea de que los textos literarios están impregnados de valores y creencias que el autor pretende transmitir, en la cuarta parte de esta investigación se plantea el estudio de los valores contenidos en la obra de Fernando Alonso. En este apartado se propone un modelo de identificación y categorización de los valores sociales, a partir de técnicas de inferencia propias del análisis de contenido, que nos permitirán determinar tanto los valores y creencias que el autor pretende transmitir en sus textos, como la ideología e identidad cultural predominante en la sociedad del momento. La

estrecha relación existente entre lectura y socialización justifica la idoneidad de esta perspectiva, dentro de los estudios de LIJ.

Con el objetivo de realizar un estudio lo más sistemático posible para el análisis de los distintos aspectos tratados en esta tercera parte se ha diseñado una ficha de análisis (ver Anexo 5)² que integra los principales elementos que se han evaluado en algunas de las unidades analizadas, así como las variables de los indicadores incluidos. Como la materia que tratamos no es científicamente mensurable, algunos elementos, debido a su complejidad y dificultad de concreción, no se han contemplado en esta ficha, incluyéndose solo aquellos elementos identificables de forma más objetiva. Esta ficha de análisis nos ha permitido un estudio conciso y sistemático de las distintas obras del autor.

El procedimiento seguido en los distintos apartados de estas dos partes de la investigación ha sido, en primer lugar, la exposición de las tendencias contrastadas y seleccionadas para el análisis de cada una de las variables analizadas, seguido de la descripción del tratamiento de estos aspectos en la obra de este autor y su ejemplificación.

La quinta y última parte, recoge las conclusiones finales derivadas del análisis de las distintas obras de Fernando Alonso, lo que nos permite analizar la validez de las hipótesis planteadas.

² Esta ficha de análisis corresponde a su vez a la estructura de la base de datos que acompaña esta investigación y en la que se encuentra el análisis detallado de cada una de las obras de Fernando Alonso.

2ª PARTE

**BREVE CONSIDERACIÓN SOBRE LA LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL ESPAÑOLA A PARTIR DE 1975**

Como señala Lluch (2003: 23), todo acercamiento a una obra literaria “requiere de una contextualización que aporte información sobre el momento en el que se creó, sobre el circuito literario en el que se dio a conocer y sobre las condiciones de recepción”. Por ello, hemos considerado necesario comenzar esta investigación analizando el contexto histórico y social en el que fue creada la obra narrativa de Fernando Alonso.

En este apartado se describen la evolución y principales características de la LIJ española desde 1975 hasta el momento actual. Además de presentar las obras de los principales autores coetáneos de Fernando Alonso y las corrientes literarias más destacadas de ese periodo, hemos considerado relevante tratar aspectos como el papel del libro infantil en la sociedad, los métodos de enseñanza imperantes y su influencia en la literatura infantil o el panorama del mundo editorial. Consideramos que se trata de factores que, aunque no se analizan habitualmente en la crítica literaria, pueden resultar de especial relevancia para la caracterización de obras de literatura infantil y juvenil.

Se ha tomado como punto de partida para este recorrido histórico el año 1975 por considerarlo un año significativo, tanto para la historia de España, como para la LIJ española. A partir de este año, tras la muerte de Franco, se inicia un periodo de apertura y modernización, gracias a la instauración de la democracia. Durante las tres últimas décadas del pasado siglo XX se produjo en nuestro país un proceso de modernización sociocultural y un desarrollo económico que “por su envergadura e implicaciones, podemos calificar de trascendentales en el contexto de nuestra historia contemporánea” (Requena y Bernardi, 2008: 241).

Este proceso de modernización de España a partir del restablecimiento democrático al igual que implicó cambios sociológicos importantes en las formas de vida y transformaciones en las principales instituciones políticas, culturales y educativas, también supuso un desarrollo sin precedentes del libro infantil y juvenil, así como la aparición de nuevos modelos literarios, tratándose de un periodo decisivo para su desarrollo y dignificación.

El periodo al que nos referimos ofrece un panorama muy amplio y complejo debido a la vasta producción de obras generada durante estos años y al escaso periodo de tiempo que nos separa de algunos de los momentos que se analizan, lo que genera dificultades para establecer rasgos comunes para la LIJ española contemporánea³. Además, como señala

³ Esta complejidad se debe tanto al elevado número de títulos publicados anualmente, como a su dispersión lingüística y geográfica, ya que en estos años el mismo “boom” editorial que se da a nivel nacional, se desarrolla a nivel regional, en las distintas lenguas oficiales del estado español. En este capítulo ofrecemos una visión general de la LIJ española, intercalando, en la medida de lo posible, información sobre la LIJ en lengua catalana, gallega y vasca, pero siendo consciente de las limitaciones marcadas por el objetivo de este capítulo.

Tejerina (2004: 1), “la LIJ, todavía hoy día, resulta difícil de analizar, debido al desequilibrio entre la abundante producción de publicaciones y la carencia de estudios críticos rigurosos”, aspectos que complican enormemente la labor investigadora.

Asimismo, debemos señalar que este capítulo se centra básicamente en el análisis del género narrativo, principalmente, porque la obra de Fernando Alonso se ubica en este género y porque el desarrollo de la narrativa infantil y juvenil ha sido tan notable en este periodo, que el análisis de géneros como la poesía o el teatro nos alejaba del objetivo principal.

2.1. Los precedentes del cambio: la década de los sesenta

El inicio de la década de los sesenta coincidió con un periodo de renovación y modernización de la LIJ española, aunque la evolución del género no hubiese sido posible sin los cambios experimentados por la sociedad española a partir de mediados de los años cincuenta. El ingreso de España en la ONU en 1955, la liberación del comercio internacional a partir de 1959 o el crecimiento industrial experimentado en esos años, son algunos de los hechos históricos que contribuyeron, a largo plazo, a la normalización de la vida española. Estas y otras circunstancias socio-políticas y económicas favorecieron el inicio de un profundo cambio, progresivo pero lento, de la sociedad española y de sus propias manifestaciones culturales.

En este nuevo contexto histórico y social y, después de años de censura y adoctrinamiento en la LIJ española, desde varias instancias comienza a defenderse la necesidad de un cambio. Como señala García Padrino (vid. 1992: 513), autores, editoriales, instituciones privadas, e incluso la propia Administración, comienzan a manifestar la necesidad de elevar el nivel estético y literario de las creaciones dirigidas a los niños y jóvenes y la necesidad de dignificar este género.

Esta nueva actitud social ante la LIJ se materializó durante los años sesenta en iniciativas como la creación de premios literarios, la renovación de la labor editorial y la organización de seminarios y cursos de formación para docentes y bibliotecarios. Todas estas actuaciones contribuyeron al fomento de la lectura y la LIJ, así como a la aparición de nuevas propuestas literarias, permitiendo que comenzaran a fraguarse los cambios que propiciarían la renovación que se dio a partir de mediados de los años setenta.

La nueva preocupación por la situación de la LIJ española es paralela a la creciente preocupación por los hábitos lectores y el interés por la lectura de los más jóvenes. Así, en 1960 se realizó la primera encuesta sobre lectura. Esta encuesta, titulada *Tú y los libros*,

promovida por los Amigos de la Cultura y del Libro y con el patrocinio del INLE, estaba dirigida a escolares barceloneses de entre 8 y 14 años. Los resultados de aquella encuesta fueron redactados por José María Espinás y publicados en 1961 bajo el título: *Los niños quieren leer libros*. Como señala Cendán (1986: 159), los resultados evidenciaban “el clima o ambiente familiar poco propicio a la lectura, que dominaba en los hogares españoles de los años sesenta”.

2.1.1. El panorama editorial de la década de los sesenta

Durante la década de los sesenta se da el primer gran despegue editorial en la producción de libros destinados a los niños. Tal como se desprende de los datos estadísticos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y los procedentes del Servicio del Depósito Legal de Obras Impresas, la producción de libros infantiles y juveniles se incrementa de forma notable durante esta década. Como podemos observar en las cifras que recogemos en la Tabla 1, el número de obras dirigidas a niños y jóvenes ascendió de forma vertiginosa durante los años sesenta, pasando de publicarse un total de 161 libros en 1960 a 1.842 títulos al inicio de los setenta.

AÑO	TOTAL TÍTULOS	TÍTULOS DE LIJ	PORCENTAJE
1960	6.085	161	2,6
1965	17.342	694	4,0
1970	19.717	1.842	9,3

Tabla 1: Producción de libros Infantiles y Juveniles según datos del INE

Este despegue de la literatura infantil vino acompañado de una importante renovación e implicación del sector editorial en este género. En estos años el dinamismo y la difusión que las editoriales otorgaron al libro infantil y juvenil fue determinante para su desarrollo posterior, destacando la labor de editoriales como Aguilar, Anaya, Bruguera, Editora Nacional, La Galera, Lumen, Molino, Noguer, Santillana y Timun Mas. Todas ellas comenzaron a cuidar de forma significativa la calidad artística de las obras dirigidas al público infantil, así como la selección de los títulos.

Mención especial merece la labor editorial de Doncel, con sus colecciones “La Ballena Alegre”, “Ballenatos” o “Cultura Popular Infantil”. La primera de ellas, y más significativa, estaba dirigida por Joaquín Aguirre Bellver y destacaba, como señala García Padrino (1992: 519): “por su sólida presentación, la calidad de las ilustraciones y el rigor en la selección de

los textos”. Entre los libros publicados en este periodo, dentro de esta serie, encontramos obras tan significativas como: *El jardín de las siete puertas* (1961) de Concha Castroviejo, *A la estrella por la cometa* (1962) de Carmen Conde y Antonio Oliver, *De un país lejano* (1962) de Ángela C. Ionescu, *El Bordón y la estrella* (1962) de Joaquín Aguirre Bellvert, galardonada con el premio CCEI, *Ut y las estrellas* de Pilar Molina (1964), *Un muchacho sefardí* (1965) de Carmen Pérez Arellano o *Cartas a mi hijo* de Gaspar Gómez de la Serna (1966) e ilustraciones de Celedonio Perellón⁴.

El fondo editorial de Doncel dedicado a las publicaciones infantiles y juveniles se completaba, como hemos señalado, con las series “Ballenatos” y “Cultura Popular Infantil”, colecciones de presentación variada que ofrecían un formato más económico. En ellas, aparecieron obras de Concha Castroviejo, Ángela C. Ionescu, Carmen Vázquez Vigo o Marta Osorio.

En este periodo queremos destacar la labor de las editoriales Juventud y Noguer, ya que introdujeron en nuestro país a los principales clásicos de la LIJ universal. Gracias a la fecunda producción de la editorial Juventud se publicaron en España obras y autores tan emblemáticos como *Mary Poppins* (1963) de Pamela Travers, *Pipa Medias Largas* (1962) de Astrid Lindgren, la serie *Teban Steventon* (1963) de Ake Holmberg o las colecciones de *Los siete secretos* (1962) y *Los cinco* (1964) de Enid Blyton.

En esta misma línea, la editorial Noguer introducía en sus colecciones “Mundo Mágico” y “Cuatro Vientos” obras tan significativas como *Orzowei* (1963) de Alberto Manzi, *Las travesuras de Julio* (1965) Ursula Wölfel, *La familia Mumin* (1967) de Tove Jansson, *El Bandido Saltodemata* (1968) de Otfried Preussler o *Jim Botón y Lucas el maquinista* (1969) de Michael Ende.

A partir de 1961 y como iniciativa del INLE se celebró la *I Semana Nacional del Libro Infantil en España*, con el objetivo de difundir y promocionar el libro infantil y juvenil. Esta primera iniciativa, que contó con importantes exposiciones en Madrid y Barcelona, así como la organización de conferencias y concursos literarios dirigidos a niños y jóvenes, no tardó en extenderse, como veremos, a otras ciudades españolas.

2.1.2. Creación de los primeros Premios Literarios

Como hemos señalado, otra de las iniciativas que ayudaron notablemente a la dignificación y desarrollo de las creaciones infantiles fue la aparición de los primeros premios

⁴ Esta obra fue galardonada con la medalla de bronce en la *I Bienal de Ilustración de Bratislava*.

literarios, patrocinados por entidades, tanto de carácter público como privado. Así, en 1958 la Comisión de Literatura Infantil y Juvenil del Instituto Nacional del Libro Español (en adelante INLE) creó el primer premio de carácter oficial: el “Premio Lazarillo”. Este galardón, que contemplaba tres modalidades –textos literarios, ilustración y edición–, se creó con la intención de promocionar y dar relieve al libro infantil, así como tratar de potenciar la aparición de nuevos talentos. En poco tiempo el “Lazarillo” se convirtió en uno de los galardones de mayor prestigio en nuestro país para este tipo de creaciones⁵. A lo largo de sus convocatorias y, especialmente, en estos años de renovación literaria, el “Premio Lazarillo” fue descubriendo y difundiendo algunas de las obras más notables de este periodo. Muchos de los títulos y autores premiados durante estos primeros años, hoy son considerados clásicos contemporáneos de la LIJ española⁶.

En 1961 se convocan, también por primera vez, los premios “Doncel”, patrocinados por la editorial del mismo nombre y dependientes de la Organización Juvenil Española. Este premio contemplaba tres modalidades: cuento, novela y teatro. Los ganadores de ese año fueron Concha Castroviejo por *El Jardín de las siete puertas*, Rafael Morales por *Dardo, el caballo salvaje* y Carmen Conde y Antonio Oliver por *A la estrella por la cometa*.

Al año siguiente la Comisión Católica Española para la Infancia (en adelante CCEI) creó otro premio literario para galardonar al libro infantil mejor editado, valorando de forma conjunta los tres aspectos propios del libro infantil: texto, ilustración y edición. La primera editorial galardonada con este premio fue Doncel, por la publicación de la obra *El Bordón y las estrellas* (1962) de Joaquín Aguirre Bellver. En este periodo fueron premiadas las siguientes editoriales: Doncel de nuevo (1962 y 1966), Juventud (1963 y 1964), Santillana (1965), Cid (1967), Marfil (1968) y La Galera (1969).

Junto a estos premios de carácter nacional, aparecieron en 1963 los premios “Josep M^a Folch i Torres”, concedidos anualmente por la editorial Spes en homenaje a este autor, para obras infantiles escritas en catalán; y los premios “Joaquim Ruyra”, convocados inicialmente por la editorial Estela y, posteriormente, por Laia, destinados a galardonar obras dirigidas al público adolescente. Ambas iniciativas surgen con el propósito de promocionar y estimular la producción literaria infantil y juvenil en lengua catalana.

⁵ El “Premio Lazarillo” continúa convocándose en la actualidad por la OEPLI, aunque desde 1977 se deja de convocar la modalidad destinada a premiar la mejor labor editorial.

⁶ Algunas de las principales obras y creadores galardonados con este premio fueron: *El niño, la golondrina y el gato* de Miguel Buñuel (1959), *Rastro de Dios* de Montserrat del Amo (1960), *De un país lejano* de Ángela C. Ionescu (1963), *Color de fuego* de Carmen Kurtz (1964), *El polizón del Ulises* de Ana María Matute (1965), *Operación pata de oso* de María Puncel (1971), *Caramelos de menta* de Carmen Vázquez-Vigo (1973), *Los batautos* de Consuelo Armijo (1974), *Cuentos para chicos y grandes* de Hilda Perera (1975), y el mismo Fernando Alonso con *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos* (1977).

Sin duda, la creación de todos estos galardones contribuyó de forma significativa a promocionar y difundir la literatura infantil en nuestro país, favoreciendo así a una mejora de la calidad literaria de las obras dirigidas a niños y jóvenes.

2.1.3. La LIJ como objeto de estudio

En este contexto, aparecieron los primeros estudios sobre literatura infantil y las primeras selecciones críticas. En 1957, se publicó la obra *Literatura Infantil Española (Apuntes para su historia)* de Carolina Toral Peñaranda que, “pese a una pobre presentación tipográfica y poco sistematizada exposición, ofrecía una notable riqueza de datos junto a bien personales apreciaciones y recuerdos” (García Padrino, 1992: 516). Esta misma autora colaboró en la publicación periódica de la colección *Lazarillo del Lector: catálogo crítico de libros infantiles*, realizado por el Gabinete de Lecturas “Santa Teresa de Jesús”⁷, con la colaboración de escritoras, bibliotecarias, catedráticas, maestras y madres de familia. De esta selección crítica de lecturas aparecieron únicamente seis números entre 1961 y 1977. El *Lazarillo lector* destaca por ser el primer catálogo que aparece en España dedicado a los libros infantiles y juveniles. Carmen Bravo Villasante en 1972 valoraba su aportación con las siguientes palabras:

En la actualidad es el más completo que tenemos en España. Aunque en este catálogo se omiten algunos autores, debido al criterio particular de la asociación y al fin propagandístico que persigue, de acuerdo con su concepto de literatura infantil, importa señalar que este catálogo de nombres de autores y de libros es un verdadero índice orientativo de todo lo que hasta hoy se ha escrito para los niños (Bravo Villasante, 1972: 251).

Mención especial merecen los estudios de esta autora, sin duda una de las investigadoras pioneras en España en esta área. Sus trabajos suponen las primeras aproximaciones a la LIJ española y universal editadas en nuestro país, destacando obras como *Historia de la literatura infantil española* (1959), *Antología de la literatura infantil en lengua española* (1962), *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana* (1966) y *Antología de la literatura infantil universal* (1971).

En estos años, además, comienzan a darse las primeras relaciones internacionales entre profesionales relacionados con la LIJ. Algunos investigadores, editores, escritores e ilustradores comienzan a asistir a ferias y congresos internacionales que, como señalaba

⁷ Gabinete fundado en 1942 como iniciativa particular del Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica.

Bravo Villasante (1972: 280), “avivan su curiosidad, de modo que vuelven al país llenos de incitaciones, de estímulos y nuevos proyectos”. Aunque solo algunos privilegiados podían asistir en aquellos años a estos eventos, lo cierto es que su participación en Ferias como la de Frankfurt o la recién estrenada de Bolonia y en los congresos internacionales del IBBY, permitieron a muchos de ellos no solo conocer e introducir en España otras literaturas sino, sobre todo, dar a conocer la LIJ española más allá de nuestras fronteras.

En este sentido es necesario destacar la celebración en Madrid del *IX Congreso Internacional del IBBY*⁸, con el lema “La literatura infantil tras la Segunda Guerra Mundial”. Este Congreso, celebrado del 13 al 18 de octubre de 1964 en la Ciudad Universitaria, en el que participaron Carmen Bravo Villasante y Rafael Santos Torroella, entre otros, supuso un punto de inflexión para la LIJ en castellano, ya que se reconoció esta lengua como una de las oficiales dentro de la organización.

Asimismo, comenzaron a organizarse cursos para la formación de especialistas en LIJ. En 1967, la CCEI organizó el *I Seminario de Literatura Infantil*, como señala Cendán (1986: 237), “con el cuádruple propósito de formar maestros, crear cátedras de literatura infantil en las Escuelas de Magisterio, formar críticos y promocionar las bibliotecas especializadas”. A partir de este mismo año y hasta 1977, Carmen Bravo Villasante impartió el curso: *Literatura infantil española, iberoamericana y extranjera*, organizado por el Instituto de Cultura Hispánica y por el que pasaron muchas de las personas que años después trabajarían activamente en dignificar la literatura para niños.

2.1.4. La cara y la cruz de la LIJ española de los sesenta

En contrapartida a esta próspera situación de la LIJ española, en estos años se da un férreo control e inspección de las publicaciones dirigidas a niños y jóvenes. Junto a la excelente evolución económica, la industrialización, la expansión de los servicios y un creciente estado de bienestar, nos encontramos todavía con un estrecho control político, sindical y cultural.

⁸ El IBBY (International Board on Books for Young People) fue creado en Zurich (Suiza) en 1956. Desde el año de su creación el IBBY organiza bienalmente un congreso internacional en el que participan especialistas en LIJ de todo el mundo. Las actas de los congresos celebrados a partir de 1976 están accesibles a texto completo en la URL: <http://www.literature.at/webinterface/library>

Para el control de las publicaciones se creó, por *Decreto de 27 de septiembre de 1962*⁹, la Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles, dependiente de la Dirección General de Prensa, con el objetivo de revisar antes de su publicación el contenido de cualquier obra dirigida a niños y jóvenes. El *Estatuto de Publicaciones Infantiles y Juveniles*, recogido en el *Decreto 195/1967, de 19 de enero*, obligaba a que todas las publicaciones destinadas a niños y adolescentes cumpliesen una serie de requisitos, tanto formales como de contenido, para que fuese aprobada su publicación. Premisas que, como denunciaba Rahola (vid. 1970: 607) a comienzos de los setenta, desorientaban, cuando no desmoralizaban, a autores y editores, que terminaban considerando tabúes para los niños incluso temas que formaban parte de la vida cotidiana. Esto, sin duda, suponía un obstáculo para las nuevas iniciativas y el espíritu de renovación necesario que desde hacía años se venían demandando.

Por ello, a pesar de los avances logrados durante la década de los sesenta, aspectos como la censura todavía vigente, retrasaron un verdadero auge y renovación de la literatura dirigida a niños y jóvenes, hasta mediados de la década de los setenta. Acontecimientos sociales y políticos como al muerte de Franco en 1975, la aprobación de la *Constitución Española de 1978* y la instauración de la democracia, permitieron consolidar, a partir los años setenta, los cambios y progresos iniciados en la LIJ española a lo largo de esta década.

2.2. La prolífica década de los setenta

A partir de la década de los setenta y, fundamentalmente, después de la caída del régimen franquista en 1975, la LIJ española experimenta un interesante y acelerado cambio, que se evidencia, tanto en los contenidos, como en la producción editorial. Como analizaremos en este apartado, la nueva situación política favoreció la libre expresión de los creadores, lo que ayudó a una representación más democrática de la sociedad y a un menor adoctrinamiento en los contenidos. Asimismo, el desarrollo industrial y el crecimiento económico originaron un aumento cuantitativo y cualitativo de las ediciones, así como la organización de iniciativas vinculadas con la promoción y difusión del libro infantil y juvenil, tanto a nivel nacional como internacional.

⁹ La Comisión Asesora de Publicaciones Infantiles tiene su precedente en la Junta Asesora de Prensa Infantil, creada por *Orden de 21 de enero de 1952* (BOE, nº 32, de 1 de febrero de 1952) y, posterior Junta Asesora de Publicaciones infantiles. Las funciones de la Junta Asesora, así como las normas a las que han de ajustarse las publicaciones infantiles y juveniles fueron aprobadas por el *Decreto de 24 de junio de 1955* (BOE, nº 204, de 23 de julio de 1952) y por *Orden de 24 de junio de 1955* (BOE, nº 33, de 2 de febrero de 1956).

2.2.1. El despegue editorial de la LIJ española

La aprobación de la *Constitución Española* en 1978 supuso un hito importantísimo en el devenir histórico y político del pueblo español, pero además representó el comienzo de una profunda transformación de la legislación sobre la censura de libros hasta entonces vigente. Por primera vez se reconocían y protegían, entre otros, los derechos a la libertad de expresión y a la creación literaria, y se rechazaba cualquier tipo de censura previa:

1. Se reconocen y protegen los derechos:
 - a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.
 - b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.
 - c) A la libertad de cátedra.
 - d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La Ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.
2. El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa.
3. La Ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España.
4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las Leyes que lo desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.
5. Solo podrá acordarse el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información en virtud de resolución judicial (*Constitución Española*, 1978, Artículo 20).

Aunque este artículo suponía la ruptura con el marco legislativo anterior, como señala Cendán (vid. 1986: 64-65), durante los primeros años de vigencia de este texto surgieron dudas respecto a la interpretación de las limitaciones contempladas en el apartado 4 de este artículo. Todavía muchos sectores, especialmente el editorial, se mantenían recelosos ante la aplicación de la nueva ley con respecto a los textos dirigidos a los niños y jóvenes.

La aprobación del texto sirvió para la derogación formal y paulatina de toda la normativa sobre censura que se había estado aplicando hasta el momento. El paso decisivo en la eliminación de la censura se materializó en 1983, cuando una sentencia del Tribunal

Constitucional¹⁰ decidió suprimir el depósito previo de libros, desapareciendo así el cuerpo de lectores o censores, pieza clave en el control y análisis de las publicaciones. Es evidente que este nuevo contexto legislativo ayudó notablemente a que vieran la luz obras que, por su contenido, no habían podido ser publicadas hasta el momento, favoreciendo, además, el incremento de la producción de libros infantiles.

El apogeo del sector editorial que comenzó en los sesenta sufrió un importante descenso a principios de la década de los setenta, como consecuencia de la crisis mundial del petróleo y el consiguiente aumento del precio de las materias primas, entre ellas el papel. Aunque una vez remontado el bache económico prosiguió, como podemos observar en la Tabla 2, la tendencia de crecimiento experimentada por esta literatura, llegándose a publicar en 1979 casi 3.000 títulos dirigidos al público infantil y juvenil, lo que suponía más del 12% de la producción total.

AÑO	TOTAL TÍTULOS	TÍTULOS DE LIJ	PORCENTAJE
1971	19.762	1.565	7,9
1972	20.858	1.211	5,8
1973	23.608	1.760	7,4
1974	24.085	1.901	7,8
1975	23.527	2.275	9,6
1976	24.584	2.342	9,5
1977	24.896	1.801	7,2
1978	23.231	2.191	9,4
1979	24.569	2.997	12,1

Tabla 2: Producción de libros Infantiles y juveniles según datos del INE

En el catálogo *Libros Infantiles y Juveniles*, publicado por el INLE en 1980, que recoge los datos de la producción acumulada en el cuatrienio 1976-1979, son 10.173 los títulos publicados en este periodo, por un total de 213 empresas e instituciones editoriales especializadas. Estos datos suponían un crecimiento de aproximadamente un 60% con respecto al número de editores registrados hasta el año 1975¹¹ por el mismo Instituto.

¹⁰ Sentencia TC 52/1983, de 17 de junio, publicada en el BOE, nº 168, de 15 de julio de 1983.

¹¹ La *Guía de Editores de España* editada por el INLE en 1976 recoge un total de 123 empresas dedicadas a la edición de libros infantiles, y en el catálogo *Libros infantiles y Juveniles de España, 1960-1975*, publicado también por el INLE en el mismo año figuran un total de 129 editores especializados.

Además, a nivel internacional y según datos ofrecidos por la UNESCO, España figuraba ya en 1977 como tercer país europeo en la edición de libros infantiles y juveniles, por detrás de Alemania y Reino Unido¹².

Aunque el sector editorial va creciendo notablemente en estos años, la producción de autores españoles es todavía muy escasa. Las principales editoriales dedicadas a la producción del libro infantil y juvenil siguen prefiriendo la traducción de obras extranjeras, frente a las propuestas de autores españoles. Tal y como reflejan los datos proporcionados por el INLE en 1975, de los más de 2.000 títulos publicados, solo 800 son obras nacionales. Debemos tener en cuenta que, como señala Colomer (vid. 1991: 15), esta política de traducciones ayudó notablemente a difundir las últimas tendencias de la mejor LIJ, causando un impacto evidente en la evolución de los modelos literarios imperantes hasta el momento y favoreciendo, a partir de finales de los setenta, la renovación de la literatura infantil de producción propia.

En este periodo las editoriales continúan con un esmerado cuidado de la calidad de las publicaciones infantiles. A la ya consistente calidad de las ediciones y colecciones destinadas a niños y jóvenes, se une en estos años un no menos notable valor plástico, destacando la labor de ilustradores como Asun Balzola, Celedonio Perellón, Manuel Boix¹³, Ulises Wensell, Viví Escrivá, Carme Solé, Luis de Horna, Miguel Ángel Fernández Pacheco¹⁴, Miguel Calatayud o José Ramón Sánchez entre otros, cuyos trabajos fueron premiados tanto dentro como fuera de nuestra fronteras.

Dado el auge de las publicaciones dirigidas al público infantil y juvenil, muchas editoriales centran gran parte de sus esfuerzos y recursos en este nuevo y emergente sector editorial. Editoriales como Alfaguara, Miñón o SM comienzan a lanzar colecciones destinadas a estos lectores, mientras que editoriales como Lumen, Juventud o Labor, con experiencia en este sector y buenos resultados comerciales, aumentan el número de colecciones destinadas a niños y jóvenes.

Así, la editorial Alfaguara, hasta ese momento dirigida al público adulto, comienza en 1977 con sus colecciones “Infantil Alfaguara” y “Juvenil Alfaguara”. En esta última se editaron algunas de las obras más importantes de la literatura juvenil internacional, apareciendo publicadas por primera vez en España obras como: *El superzorro* (1977) y

¹² Según los datos recogidos en el *Anuario Estadístico UNESCO 1978-1979*, en 1977 en la República Federal de Alemania se editaron un total de 2.873 libros infantiles y juveniles, en Reino Unido 2.813, en España 1.801, en Dinamarca 934, en República Democrática de Alemania 681 y en Suecia 650.

¹³ Galardonado con “La Manzana de Oro” en la *Bienal de Ilustración de Bratislava* (1973) por *El cangrejo de oro*.

¹⁴ Galardonado con la medalla de bronce en la *Bienal de Ilustración de Bratislava* (1971) por *Antología de la literatura infantil universal*.

Charlie y la fábrica de chocolate (1978) de Roald Dahl, *Cuando Hitler robó el conejo rosa* (1978) de Judith Kerr, *Cuentos escritos a máquina* (1978) de Gianni Rodari o *El mago de Oz* (1978) de L. Frank Baum. En esta colección se publicaron también algunas de las obras más importantes de la LIJ española de esta década, destacando títulos como: *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos* (1978) de Fernando Alonso y *Las hadas de Villaviciosa de Odón* (1979) de María Luisa Gefaell.

Un caso similar sucede con Ediciones SM que, aunque desde los años 30 se ocupaba de la edición de textos escolares, en 1979 contempla la posibilidad de editar literatura recreativa, lanzando sus colecciones “El barco de vapor”, dirigida al público infantil, “Gran Angular” con obras más cercanas al interés del público juvenil y “Narraciones de ayer y de hoy”, para la reedición de los clásicos. Estas colecciones convirtieron a SM, durante los años siguientes, en una de las editoriales referentes dentro de la edición de libros infantiles y juveniles.

Como hemos señalado, editoriales como Juventud, Labor y Lumen crean nuevas series dirigidas al público infantil. Juventud sorprende con sus colecciones “Kukurukú”, “Cuadrada” y “La hora del cuento”, donde aparecen obras tan significativas como *Los batautos* (1975) de Consuelo Armijo, *Chitina y su gato* (1970) de Montserrat del Amo o *¡Ay, Filomena, Filomena!* (1977) de Miquel Obiols. Lumen amplía sus colecciones con “Libros infantiles. Gran formato” y “A favor de las niñas”, traducción del proyecto llevado a cabo por Adela Turín desde 1972 y que incluía títulos de la autora como *Arturo y Clementina* (1976), *Una feliz catástrofe* (1976), *Rosa caramelo* (1976) o *Nuncajamás* (1977).

Las dificultades económicas que atravesaban las editoriales a mediados de los setenta, debido a la crisis originada por la subida del precio del papel, obligaba a las editoriales a mantener precios asequibles de venta, al tiempo que, debido a la demanda, debían ampliar las tiradas. Esta situación llevó a muchas editoriales a adaptar sus colecciones al concepto de libro de bolsillo. Labor creó la colección “Labor bolsillo juvenil”, donde aparecieron a un precio más asequible títulos como *Escenarios fantásticos* (1979) de Joan Manuel Gisbert, *¡Aire, que me lleva el aire!* (1979) de Rafael Alberti, con ilustraciones de Luis de Horna o *Donde duerme el agua* (1979) de Ángela C. Ionescu. Igualmente, Lumen creó la serie “Moby Dick”, una colección donde las fronteras entre lo infantil y juvenil y la literatura de adultos apenas existían. Entre los primeros números aparecieron títulos como *Colmillo blanco* (1973) de Jack London, *Carnavalito* (1978) de Ana Mª Matute y algunas de las aventuras de Óscar, el personaje creado por Carmen Kurtz. Cuando la colección se había consolidado y rondaba la centena de títulos, recuperó para los lectores la obra de Antoniorrobes, reeditando títulos

como *Hermanos monigotes* (1977), *Cuentos de los juguetes vivos* (1977) y *26 Cuentos en orden alfabético* (1981).

También en este periodo comienza su andadura ediciones Altea, dependiente de la editorial Santillana y dirigida, desde un primer momento, a los jóvenes lectores. Esta editorial no tardó en liderar “la edición infantil con diversas y novedosas colecciones que potenciaban especialmente la ilustración, tanto de famosos autores extranjeros, inéditos en España, como autores españoles que comenzaban a despuntar” (Fernández Soto, 2008: 101). Destaca en este periodo su colección “Primera Biblioteca”, proyecto de José Luís García Sánchez y Miguel Ángel Pacheco, en el que se ofrecía un material lector a neolectores, combinando el tono instructivo con aspectos recreativos. Esta serie, que mereció el reconocimiento internacional¹⁵, contaba con una gran calidad formal y unas espléndidas ilustraciones gracias a la colaboración en el proyecto de ilustradores como José Ramón Sánchez, Asun Balzola, Ulises Wensell, Miguel Calatayud o el propio Pacheco. Otro de los grandes proyectos de esta editorial, dirigido también por García Sánchez y Pacheco, con motivo de la celebración del Año Internacional del Niño en 1979, fue la colección los “Derechos del niño”¹⁶, en la que se ilustraban los diez principios de la *Declaración Universal de los Derechos del Niño* con distintos relatos, completados con atractivas imágenes que reforzaban el mensaje ofrecido al lector.

En estos años continúa la preocupación por conocer los hábitos y comportamientos lectores de los españoles, especialmente de la población más joven, y se analizan en qué medida las iniciativas llevadas a cabo en los años anteriores habían motivado la mejora de los índices de lectura. Así, en 1974 el INE llevó a cabo la primera encuesta a nivel nacional sobre *Hábitos de lectura*¹⁷. Centrada en el análisis de distintos aspectos cuantitativos relacionados con la adquisición y lectura de libros, estaba dirigida a toda la población española mayor de 5 años. El objetivo de esta encuesta era conocer, no solo cuánto leían los españoles, sino también qué leían. Los resultados evidenciaron la falta de hábito lector en la población española, siendo si cabe más notable entre los niños y jóvenes, dado el elevado número de

¹⁵ Esta serie recibió el “Premio Águila de Plata” del *Festival Internacional del libro*, celebrado en Francia en 1975, y fue incluida en la Lista de Honor del “Premio Europeo de Literatura Infantil y Juvenil Provincia de Trento (Italia)” en 1976.

¹⁶ Durante 1979 esta colección fue galardonada con el “Premio Internacional Janus Korczak” (Polonia), “Premio Jane Addams” de la Asociación para la Paz de Nueva York (Estados Unidos) y “Premio de la Liga Internacional de Mujeres para la Paz y la Libertad”, Ginebra (Suiza).

¹⁷ Los resultados de esta encuesta se publicaron en 1976 bajo el título: *Encuesta de hábitos de lectura: Metodología y análisis de resultados. 2º Trimestre 1974*. Madrid: INE.

personas que declaran no leer nada¹⁸, aunque es preciso señalar la falta de precisión de los resultados y conclusiones, debido básicamente a la escasa entidad de los datos recogidos.

Unos años más tarde, con motivo de la celebración del Año Internacional del Niño en 1979, el Ministerio de Cultura realizó otra encuesta a nivel nacional pero, en esta ocasión, centrada en la población infantil española, con el objetivo de conocer sus hábitos culturales. La encuesta cumplimentada por 721 niños con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, suponía la primera investigación a nivel nacional, que incluía, junto a su interés por distintas manifestaciones culturales, información sobre hábitos lectores. Los resultados se publicaron en 1980 por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura, con el título *Los hábitos culturales de la población infantil* y, al menos cuantitativamente, mostraban perfiles algo más optimistas que los presentados por la encuesta de 1960. En los datos extraídos se observa un relativo incremento de la tasa de lectura, si bien todavía resultaba preocupante la falta de afición y la poca práctica lectora de un porcentaje muy elevado de los encuestados¹⁹.

2.2.2. Principales premios y obras premiadas en la década de los 70

Como hemos señalado, el desarrollo de las ediciones infantiles y juveniles en España, se debió, en gran medida, a la creación de premios literarios que reconocían y difundían la labor realizada por los autores y profesionales dedicados a este tipo de literatura.

En la década de los setenta continuaron convocándose premios como el “Lazarillo” y se crearon algunos de los galardones que mayor prestigio y continuidad han tenido a lo largo de la historia de la LIJ española, alguno de los cuales se ha mantenido hasta nuestros días.

A los premios literarios creados durante la década anterior, se unieron en 1975 los concursos para la calificación de “Libro de Interés Infantil” y “Libro de Interés Juvenil”²⁰, promovidos por la Dirección General de Promoción del Libro y de la Cinematografía. Este galardón premiaba hasta un máximo de seis obras en cada una de las dos categorías, valorándose para su concesión, tanto su calidad literaria, como sus ilustraciones o su

¹⁸ Aunque en esta encuesta no aparecen datos del número de niños y jóvenes que no leen ningún libro, los bajos valores medios de lectura (0,27 libros leídos por niño de 5 a 13 años y 0,60 libros leídos por joven de 14 a 19 años) son una clara evidencia de la influencia que ejerce en este dato el número de personas que no leen nada.

¹⁹ Un 40,8 % de los encuestados declaraba no leer nunca libros y cuentos, excluidos los de texto y obras de consulta fijadas como obligatorias por los profesores, mientras que un 11,2% declaraba leer todos los días. Asimismo, los resultados obtenidos en esta encuesta evidenciaban que cerca de una cuarta parte de la población infantil española comprendida entre 6 y 13 años no poseía ningún libro o cuento en su casa (23,8% de los encuestados), y tan solo un 16% declaraba tener más de veinte libros o cuentos.

²⁰ Estos premios se crearon por *Orden de 29 de septiembre de 1975*.

presentación editorial. Mientras que la modalidad dedicada al libro juvenil se convocó tan solo entre 1975-1977, la modalidad infantil continuó concediéndose hasta 1983.

Durante este década obtuvieron la calificación de “Libro de Interés infantil” obras como *El último lobo y Caperucita* (1975) y *La niña sin nombre* (1978) ambas de José L. García Sánchez y Miguel Ángel Fernández Pacheco, *De un país lejano* (1976) y *Detrás de las nubes* (1977) de Ángela C. Ionescu, *El Rey Gaspar* (1976) de Gabriel Janer i Manila, *La guía fantástica* (1978) de Joles Sennell, *El hombrecito vestido de gris* (1978) y *El hombrecillo de papel* (1979) de Fernando Alonso, *Óscar en las islas* (1978) y *Óscar, Kina y el láser* (1979) de Carmen Kurtz. Igualmente, en sus únicas tres ediciones, obtuvieron el reconocimiento como “Libro de Interés Juvenil” títulos como *Donde duerme el agua* (1975) de Ángela C. Ionescu, *Óscar en África* (1975) de Carmen Kurtz, *Paulina* (1976) de Ana María Matute, *Chacales en la ciudad* (1977) de Josep Vallverdú o *Las ruinas de Numancia* (1977) de Isabel Molina.

En 1978, se convocan por primera vez desde el Ministerio de Cultura los “Premios Nacionales de Literatura Infantil”²¹, con el objetivo de galardonar a las diversas personas y empresas que participaban en la creación, edición y difusión de este tipo de literatura. La convocatoria inicial de estos premios contemplaba siete modalidades:

- A la mejor labor editorial de libros infantiles.
- A la mejor labor de ilustración de libros infantiles.
- A la mejor labor de confección e impresión gráfica de libros infantiles.
- A la mejor labor de traducción de libros infantiles.
- A la realización por librerías de actividades destacadas en promoción y apoyo al libro infantil.
- A la mejor labor de creación de obras literarias destinadas a los niños.
- A la mejor labor de ediciones sonoras de carácter infantil, realizada por empresas fonográficas.

Estas modalidades fueron experimentando modificaciones, incluyendo en algunas convocatorias el “Premio Nacional a la mejor labor crítica y de investigación”²² y quedando reducidas en 1984 a tres: creación, ilustración y traducción. En la actualidad, los Premios Nacionales del Ministerio de Cultura²³, contemplan un único “Premio Nacional de Literatura

²¹ Los “Premios Nacionales de Literatura Infantil” se crearon por *Orden de 27 de septiembre de 1978*.

²² Esta modalidad se contempló únicamente en las convocatorias de 1979 a 1983.

²³ Actualmente, estos premios están regulados por la *Orden de 22 de junio de 1995*.

Infantil y Juvenil”, aunque incluye, además, el “Premio Nacional al Fomento de la Lectura” y, desde el año 2008, el “Premio Nacional de Ilustración”²⁴.

En las dos convocatorias celebradas en los setenta, los “Premios Nacionales de Literatura Infantil” reconocieron la calidad literaria de obras como *El nudo* (1978) de Montserrat del Amo, *El último elefante* (1978) de Marta Osorio, *El río de los castores* (1979) de Fernando Martínez Gil y *Palabras de cuento* (1979) de Mercedes Chozas; así como la calidad plástica de ilustradores como Ulises Wensell en *Don Blaquisucio* (1978), Asun Balzola con *Historia de un erizo* (1978), Carme Solé Vendrell por *El niño que quería volar* (1979), *Pedro y su roble* (1979) y *Peluso y la cometa* (1979) y Luis de Horna por *¡Aire que me lleva el aire!* (1979). Asimismo, se premió la labor editorial de La Galera (1978) y Miñón (1979).

La mayoría de las obras premiadas que acabamos de enumerar planteaban un nuevo enfoque de la LIJ española, gracias a la propuesta de nuevos temas y escenarios que renovaban las convenciones literarias tradicionales. La mayoría de estas obras presentan nuevas formas de relacionar realidad y fantasía, que rompen con la narrativa realista imperante hasta los años sesenta. Aunque, sobre todo, destacan por la utilización de recursos literarios que hasta este momento habían tenido escasa presencia en la narrativa infantil y juvenil y que suponen la superación de los esquemas narrativos tradicionales.

2.2.3. Las relaciones internacionales y la LIJ española

Con la llegada de la transición y gracias al proceso de integración de España en el proyecto de unidad europea, se ven favorecidas las relaciones internacionales, tanto a nivel político y económico, como a nivel social y cultural. Esta apertura de las fronteras nacionales facilitó la presencia de especialistas españoles en los principales congresos internacionales especializados en LIJ, así como la colaboración de personas de reconocido prestigio internacional en los principales eventos relacionado con el libro infantil y juvenil, que tuvieron lugar durante este periodo en España.

En diciembre de 1971, y coincidiendo con la celebración de la *XI Semana del Libro Infantil*, se celebró en Madrid la *I Reunión Internacional de Expertos en Literatura Infantil*, convocada y patrocinada por la editorial Santillana. En esta reunión, además de especialistas

²⁴ El “Premio Nacional de Ilustración” se crea por *Orden de 11 de marzo de 2008*, aunque desde 1978 el Ministerio de Cultura mantiene el “Premio a las Mejores Ilustraciones Infantiles y Juveniles” para obras que hayan sido publicadas por primera vez en el año anterior a la convocatoria del Premio.

españoles, participaron expertos extranjeros como Virginia Haviland, Bettina Hürlimann, Margaret Fischer, Fedra Schultz o Helmut Hladek.

Durante estos años destaca, además, la participación de investigadores como Carmen Bravo Villasante, Jaime García Padrino, Aurora Díaz Plaja, Miguel Azaola o Felicidad Orquín en los congresos organizados por el IBBY celebrados en Atenas (1976), en Würzburg (Alemania) en 1978 y, posteriormente, en Praga en 1980. En estos congresos, y dados los cambios experimentados en España durante esos años, se plantea la necesidad de crear formalmente una Sección Nacional del IBBY en nuestro país, con la intención de canalizar en ella todos los temas relativos al libro infantil y juvenil, independiente de las instancias oficiales de manera que representase a todos los colectivos implicados.

Sin embargo, la iniciativa más importante llevada a cabo en esta década, en cuanto a su aportación al panorama de la LIJ española, fue la reunión de expertos celebrada en Santa María del Paular entre los días 10 a 12 de diciembre de 1979, y que contó con la participación de especialistas como Francisco Cubells, Jaime García Padrino, Carmen Bravo Villasante, Miguel Azaola, Felicidad Orquín, Arturo Medina, Montserrat Sarto, Knud Eygil Hauberg-Tychsen y Rudolf Majonica, además de creadores como Fernando Alonso, Montserrat del Amo o Lolo Rico e ilustradores como Miguel Ángel Pacheco y Carmen Solé.

Esta reunión se propone desde la propia Administración del Estado ya que, con motivo de los cambios experimentados en la política española durante estos años, se plantea la necesidad de diseñar nuevas estructuras y promover iniciativas oficiales que hagan frente a la nueva situación que se presenta para el libro infantil y juvenil y las personas e instituciones vinculadas a este sector. Así, la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, convocó el *I Simposio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil*, cuya importancia radicó, como señala García Padrino (2006: 10) en:

La oportunidad que buscó la Administración del Estado reuniendo a diversos representantes de distintos sectores implicados en la compleja problemática del libro y de la literatura infantiles, para que debatiesen acerca de los caminos a seguir desde las instancias oficiales. Es decir, la Administración solicitó o propició que se le indicase aquello que convenía o era necesario llevar a la práctica.

Los debates se estructuraron en torno a cinco temas generales: la inserción del libro infantil en la sociedad española, los problemas de producción y comercialización, el panorama internacional de la política del libro infantil, las bibliotecas infantiles y escolares y la creación

en la literatura infantil. Entre las numerosas conclusiones a las que llegaron los distintos grupos de trabajo, se destacó la necesidad de:

- a) Organizar distintas iniciativas para la promoción del libro y la lectura, como la celebración de ferias y exposiciones, encuentros con autores, la edición de catálogos críticos y el uso de los medios de comunicación.
- b) Potenciar la formación de expertos en LIJ e implantar en los planes de estudio de las escuelas universitarias de profesorado la materia de Literatura Infantil como obligatoria, así como la creación de cátedras y departamentos de literatura infantil en la universidad.
- c) Solicitar a la administración el establecimiento de un marco jurídico para la promoción de las bibliotecas escolares, las bibliotecas públicas infantiles y las secciones infantiles ya existentes.
- d) La derogación formal de la normativa sobre censura previa, así como el desarrollo de un marco legal en materia de derechos de autor y propiedad intelectual.

Además de estos encuentros, en estos años se celebraron constantes reuniones entre los distintos profesionales relacionados con la LIJ con el objetivo de trabajar en lo que sería el nuevo panorama del libro infantil español. Estas reuniones tenían como objetivo principal reestructurar y reorientar de forma coordinada todos los sectores vinculados al libro infantil y juvenil, después de los cambios experimentados en los organismos oficiales derivados de la nueva situación política propiciada por la instauración de la democracia y la aprobación de la Constitución de 1978.

2.2.4. Nuevos rumbos para la educación. Otra visión de la infancia

La toma de posesión en 1968 de la cartera de Educación y Ciencia por Villar Palasí y la publicación en 1969 del *Libro Blanco de la Educación* auguraba una época de reformas educativas.

El 4 de agosto de 1970 se aprobó la *Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa*²⁵, lo que suponía la reforma integral del sistema educativo hasta ahora vigente. Esta ley proponía nuevos planes de estudio y nuevos contenidos pero, sobre todo, la reestructuración de todo el esquema educativo. El nuevo sistema educativo aparecía vertebrado atendiendo a tres niveles o ciclos: educación preescolar y general básica hasta los catorce años, bachillerato y educación universitaria, dividida a su vez en tres ciclos

²⁵ BOE, nº 187, de 6 de agosto de 1968.

(diplomado e ingeniero técnico, licenciado, doctor). Este sistema incluía, además, la formación profesional, la educación permanente de adultos, la educación especial para deficientes e inadaptados y modalidades como la enseñanza nocturna, a distancia y cursos para extranjeros.

En la reforma educativa llevada a cabo por Villar Palasí destacó la colaboración de la Unesco a través de la creación del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España, presidido por Gabriel Betancur Mejía y compuesto por distintos expertos, entre los que cabe destacar la participación de Philip Hall Coombs y John Vaizey.

Este nuevo planteamiento educativo no tardó en encontrarse con una serie de limitaciones financieras, que afectaron a algunos de sus aspectos fundamentales. La generalización de la educación básica hasta los catorce años llevaba consigo un incremento notable del profesorado; la reforma pedagógica que se trataba de implantar exigía un nuevo equipamiento; la demanda de escolarización total, nuevas instalaciones; la modernización de la formación profesional, la implantación del nuevo bachillerato y la expansión universitaria, nuevos recursos y un perfeccionamiento intenso del profesorado, aspectos que conllevaban una importante inversión económica, que el Estado no podía asumir.

En este sentido, la instauración de la democracia, unida al nuevo marco constitucional y a los cambios sociales y culturales experimentados a finales esta década, ayudaron a que se consolidara la implantación del nuevo sistema educativo.

A partir de 1975, tras la muerte de Franco e iniciada la transición política, tres son los problemas fundamentales que se heredan del periodo franquista:

- a) La escolarización y la extensión de la enseñanza.
- b) La calidad de la educación.
- c) La democratización de las instituciones educativas.

Aunque los años que transcurren desde 1976 a 1978 son años en los que la política educativa se reduce prácticamente a hacer frente a los múltiples problemas que van aflorando, hay en esta etapa un hecho importante: los Pactos de la Moncloa de 1977. Estos pactos tienen una notable importancia, porque señalan el comienzo de una política centrada en hacer frente a los graves problemas derivados de la crisis económica. En lo que concierne a la educación, los Pactos de la Moncloa se centraron en el desarrollo de un programa extraordinario de creación de centros públicos y centros subvencionados, y la mejora de la calidad del sistema educativo, así como la incorporación de las demás lenguas nacionales a la enseñanza.

Este nuevo contexto social y educativo favoreció también un cambio de mentalidad en la forma de ver al niño. La figura del niño adquiere mayor protagonismo y comienza a ser el

centro de atención de los adultos implicados en su formación y desarrollo. En este sentido, autores como Bettelheim (2005) se refieren a la necesidad de no infantilizar al niño, defendiendo además el poder de la fantasía y la literatura para fortalecer su crecimiento personal y enriquecer su imaginación. Muchos autores defienden el respeto por la infancia y su desarrollo madurativo, proponiendo además la no edulcoración de las historias.

Este cambio de mentalidad no tardó en reflejarse en la literatura dirigida a los niños y a los jóvenes y esta nueva concepción de la infancia favoreció la renovación temática y estética surgida en la LIJ española de este periodo. Desaparecen muchos de los temas considerados tabúes para el público infantil y juvenil. Durante esta década se da un predominio de la narrativa de carácter realista y de denuncia social; autores como Montserrat de Amo, Ángela C. Ionescu, Carmen Kurtz, Josep Vallverdú o el mismo Fernando Alonso retratan una sociedad aquejada por problemas como la emigración, la represión, la soledad o la pobreza, desdibujando de esta forma la imagen de sociedad idílica que hasta ahora se había ofrecido al lector infantil. Igualmente se incorporan nuevos temas y se modifican los anteriores, apareciendo dentro de la literatura para niños el relato autobiográfico y la forma epistolar.

Los autores comienzan a explorar nuevos temas y escenarios, inspirados en la literatura universal y en la literatura para niños que se produce en otros países europeos, lo cual les ayuda a introducir nuevos registros narrativos, como el humor y el simbolismo.

Este nuevo protagonismo adquirido por el niño en el sector editorial, propició la aparición en 1978 del periódico infantil y juvenil *Primeras Noticias*, una publicación innovadora que pretendía informar a los más jóvenes sobre novedades editoriales, a la vez que abordaba temas de actualidad social, cultural o científica, desde una perspectiva pedagógica. El éxito de esta publicación, que no ha dejado de publicarse desde entonces, impulsó la creación, en 1980, de la Asociación de Prensa Juvenil, formada por grupos de jóvenes afines a la publicación, con el fin de que tanto el periódico como la asociación fueran el cauce canalizador de sus inquietudes y de las de todos los jóvenes españoles interesados por los medios de comunicación.

2.3. Los ochenta: la consolidación de la LIJ en España

Una vez consolidados en España los cambios que afectaron al mundo editorial y presentados los distintos rumbos que iba a seguir la narrativa infantil y juvenil a partir de esos años, la década de los ochenta se presenta como “la edad de oro de la literatura infantil

española” (Sáiz Ripoll, 2004: 24). Durante esta década se produce el boom definitivo de la LIJ en España, ya que al aumento de editoriales, colecciones, títulos y premios, se une un momento de profunda reflexión, donde todos los profesionales relacionados con el libro y la lectura cooperan para dar mayor visibilidad al libro infantil y juvenil y difundir públicamente sus reivindicaciones.

Escritores, ilustradores, editores, libreros, profesores y bibliotecarios muestran una gran preocupación, no solo por seguir dignificando la LIJ española, que ya contaba con una más que saludable cantera de buenas obras y autores, sino especialmente por promocionar la lectura entre una población en la que, como señalaba la encuesta sobre *Los hábitos culturales de la población infantil* (1980), más del 40% de la población infantil encuestada no practicaba la lectura de libros y de cuentos.

Comienza, además, un periodo en el que se da un gran asociacionismo por parte de los profesionales del sector del libro infantil, surgiendo algunas de los organismos que todavía hoy trabajan por promocionar la lectura y la literatura infantil en nuestro país.

2.3.1. El empuje de las literaturas en otras lenguas del Estado

En los primeros años de la década de los ochenta continúa viviéndose una auténtica avalancha de ofertas editoriales. Durante estos primeros años, los editores españoles llegan a su nivel más alto de producción de títulos, generando una fuerte demanda de trabajos a los creadores españoles y aumentando notablemente el número de traducciones de autores extranjeros. Como señala García Padrino (1992: 542), “el inicio de la década de los ochenta coincidía con un replanteamiento de líneas editoriales, que se proyectaría en la incorporación de los nuevos creadores y, sobre todo, con un cambio notable entre las relaciones editor-creador”.

La producción editorial de este sector en España alcanzó su máximo desarrollo en los años ochenta aunque, a partir de 1986, año en el que se alcanzaron un total de 5.945 libros publicados, se registra una constante disminución durante una década. Tal situación vino motivada por la segunda gran crisis económica sufrida en España, derivada de la caída del denominado mercado iberoamericano, como consecuencia de la grave recesión económica que sufrieron estos países.

AÑO	TOTAL TÍTULOS	TÍTULOS DE LIJ	PORCENTAJE
1980	28.195	3.422	12,1
1981	29.180	4.251	14,5
1982	32.163	3.748	11,6
1983	32.457	4.488	13,8
1984	30.764	3.942	12,8
1985	34.684	4.750	13,7
1986	38.405	6.099	15,9
1987	38.302	4.481	11,7
1988	35.426	4.053	11,4
1989	38.353	4.410	11,5

Tabla 3: Producción de libros Infantiles y juveniles según datos del INE y UNESCO

La puesta en marcha del Estado de las Autonomías y el reconocimiento en el artículo 3 de la *Constitución Española* del pluralismo lingüístico, así como la posterior aprobación del catalán, el gallego y el euskera como lenguas oficiales del estado español, a través de los Estatutos de Autonomía de sus respectivas Comunidades²⁶, favoreció notablemente el despegue de la literatura infantil escrita en estas lenguas. La nueva situación política permitió, además de la aprobación de ayudas para la edición, el incremento de la producción editorial y la promoción y difusión, tanto a nivel regional como nacional.

Durante esta década, a las editoriales que ya venían publicando obras en catalán como La Galera, Spes, Estela o Laia, en euskera Cinsa, Erein, Elgar o Hordago, y en gallego Galaxia, se incorporan editoriales de ámbito estatal como SM, Anaya, Alfaguara o Edelvives, que empezarán a publicar en estas lenguas, además de facilitar la traducción de las obras de muchos autores, hasta ahora desconocidos más allá de sus comunidades. Así en este periodo, autores como Mariasun Landa, Bernardo Atxaga desde el País Vasco, los catalanes Joaquín Carbó, Josep Vallverdú, Empar de Lanuza, Miquel Obiols, Miquel Rayó o Emili Teixidor, y autores gallegos como Manuel María, Bernardino Graña, Agustín Fernández Paz, Antonio García Teijeiro o Carlos Casares, comienzan a tener mayor protagonismo en las principales colecciones infantiles y juveniles de ámbito nacional, lo que favoreció la difusión de las obras de estos autores a nivel nacional. Fernández Soto (2008b: 101) describe esta situación así:

²⁶ Recogidos en la *Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre por el que se aprueba el Estatuto de Autonomía del País Vasco*, la *Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre por el que se aprueba el Estatuto de Autonomía de Cataluña*, y la *Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril por la que se aprueba el Estatuto de Autonomía de Galicia*.

Una inteligente política de traducciones y coediciones consolidaría en pocos años el característico plurilingüismo de la LIJ española y provocaría, posteriormente, la implantación de los grandes grupos editoriales en todo el país, con la apertura de nuevas sedes y la creación de nuevos sellos para publicar en las lenguas propias de las distintas comunidades.

El nuevo texto constitucional y su posterior desarrollo legislativo supuso, además, el reconocimiento de la coexistencia cultural de las distintas regiones, lo que permitió la recuperación de las raíces culturales de las nacionalidades que integraban España. Esto favoreció, como señala Vásques Vargas (2001: 92), “que los elementos folclóricos y representativos de la realidad cultural e incluso geográfica fuesen motivo recurrente en la literatura que se producía”, citando ejemplos como *El fuego de los pastores* (1987) de Concha López Narváez, *Hubo una vez otra guerra* (1988) de Luis A. Puente y Fernando Lalana y *El niño que vino con el viento* (1986) de Juan Farias, en los que se describen paisajes y costumbres de Andalucía, Aragón y Galicia, respectivamente.

Durante estos años sigue aumentando el número de premios literarios, que intentan promocionar la literatura dirigida a niños y jóvenes. En este periodo aumenta significativamente el número de premios convocados por editoriales, destacando la creación de galardones como el “Premio Gran Angular” (1979), el “Premio Altea de Literatura Infantil” (1981), el “Premio Apel·les Mestres” (1981) para libro ilustrado de la editorial Destino o el “Premio Austral Infantil” (1984).

Sin embargo merece mención especial la creación de premios literarios, que reconocen la labor de los autores que escribían en las recién reconocidas lenguas oficiales del estado español. Surgen en estos años premios como el “Enric Valor” de narrativa juvenil (1981) y “Carmesina” de narrativa infantil (1990), el “Tirant Lo Blanc” (1981), “El Vaixell de Vapor” (1984), el “Lola Anglada” (1984) y el “Ramón Muntaner” (1986) para premiar obras inéditas escritas en lengua catalana; el “Premio Lizardi” (1982), el “Premio Baporea” (1985), el “Premio Bilintx” (1986) y los “Premios Euskadi de Ilustración” (1989) y de “Literatura Infantil y Juvenil” (1990) para los trabajos en euskera; y finalmente, el “Premio O barco de Vapor” (1984) y “Premio Merlín” (1986) para fomentar la literatura en lengua gallega. Todos estos premios ayudaron a consolidar la presencia de la LIJ escrita en cualquier lengua del Estado en los certámenes literarios, modificándose además las bases de los principales premios hasta ahora vigentes, para dar cabida a las obras escritas en todas estas lenguas.

Así pues, la década de los ochenta se erige como uno de los periodos de mayor crecimiento y consolidación de la LIJ española. Al profundo desarrollo de la literatura infantil

en las distintas lenguas del territorio español se unió, además, un cambio de actitud de los creadores con respecto a este género, que se evidencia en el número de autores que, dedicados a la literatura para adultos y de reconocido prestigio dentro de la llamada “literatura general”, comienzan a escribir obras dirigidas a niños y jóvenes, continuando un camino que ya habían iniciado autoras como Carmen Conde con su obra *A la estrella por la cometa* (1961) o Ana Mª Matute con *Paulina* (1969) y *El polizón de Ulises* (1965). Autores tradicionalmente de literatura para adultos escriben para los más jóvenes, destacando nombres como Carmen Martín Gaité con sus obras *El castillo de las tres murallas* (1981), *El pastel del diablo* (1986) y la premiada *Caperucita en Manhattan* (1990), Miguel Delibes con *Tres pájaros de cuenta* (1982) y *Mi querida bicicleta* (1988) o, de nuevo, Ana María Matute con *Sólo un pie descalzo* (1984).

El gran desarrollo obtenido por la LIJ en España durante este periodo, hace que comiencen a crearse medios de información y difusión sobre este creciente sector. Además, en 1989, los principales periódicos de tirada nacional comienzan a dedicar un espacio específico a la LIJ de forma semanal: diarios como *Ya*, *ABC* y *El País* ofrecen en la edición de los sábados un espacio dedicado a literatura infantil (vid. Basanta, 1989: 19), iniciativa que no tardaron en imitar periódicos regionales como *El Diario de León*, *Información de Alicante* o *El Día de Cuenca*, por citar solo algunos.

Pero lo más significativo es la aparición de las primeras publicaciones periódicas especializadas en LIJ dirigidas al público adulto que, aunque con carácter divulgativo, ofrecían noticias relacionadas con la lectura y el libro infantil y juvenil.

La primera iniciativa llevada a cabo fue la creación del boletín informativo periódico de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, que pretendía tener informados a todos los miembros de esta asociación de las acciones llevadas a cabo por la misma. Desde la publicación del primer número en 1983, y a pesar de sus cambios de estructura, secciones, e incluso título²⁷, el boletín *Amigos del Libro* constituye, como señala García Padrino (vid. 2006: 37), una de las publicaciones más consolidadas de este sector, encontrando entre sus páginas artículos e informaciones que siguen siendo hoy referencia indispensable para los temas relacionados con el libro y la LIJ española.

A esta iniciativa le siguieron publicaciones como *Faristol*, creada en 1985 por el Consell Català del Llibre per a Infants i Joves, *Platero* (1986) editada por el Centro de Profesores de Oviedo, *Peonza* (1987), *CLIJ* (1988) y *Babar* (1989). Todas estas revistas

²⁷ En el año 2000 esta publicación da una nueva orientación a sus contenidos y estructura y sustituye su título por el de revista *Lazarillo*, iniciando así una nueva etapa bajo la dirección de Alicia Muñoz.

especializadas en LIJ se convirtieron en poco tiempo en una de las fuentes de información básicas para la investigación en esta área.

2.3.2. Creación de las principales instituciones y organismos españoles dedicados a la LIJ

Después de los cambios experimentados en la sociedad española de la década de los setenta, los ochenta son años de grandes iniciativas y reformas que favorecen la modernización del país. En este contexto se hace imprescindible comenzar por la reforma de los principales organismos estatales, adaptando su estructura y funciones al nuevo marco legislativo.

Uno de los organismos que se ve afectado de forma directa por este nuevo contexto social y político es la Comisión de Publicaciones Infantiles y Juveniles. Tras la aprobación de la *Constitución Española*, y después de derogarse parte de la normativa que hacía referencia a la censura de libros, la Comisión, como describe García Padrino (2006: 9), en esta etapa “no se le reconocía una suficiente representatividad y se llegó, incluso, en aquel momento de cambio, a un cierto vacío en su funcionamiento”. Esta situación de desconcierto favoreció, de algún modo, que en estos años se crearan instituciones y organismos dedicados a la promoción del libro infantil y juvenil, muchos de los cuales siguen desempeñando un papel fundamental en la actualidad.

La primera de las organizaciones que se crea es la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, el 1 de junio de 1981. Esta asociación surge de la necesidad de canalizar las iniciativas y los intereses de las personas vinculadas, de un modo u otro, a la literatura y al libro infantil, y para hacerse cargo de algunas de las tareas que tenía asignada la Comisión y, muy en especial, cooperar en la reorganización definitiva de la Sección Española del IBBY.

En octubre de 1981, el editor Germán Sánchez Ruipérez creó la Fundación que lleva su nombre. Su objetivo general es la creación, fomento y desarrollo de todo tipo de actividades culturales y, especialmente, del libro y la lectura. Esta institución privada no tardó en convertirse en uno de los referentes obligados para quienes trabajaban en el ámbito del libro infantil y juvenil, por su gran oferta de actividades y publicaciones.

Con ayuda de las iniciativas llevadas a cabo por la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, y su primer presidente Miguel Azaola, se creó definitivamente la Sección Española del IBBY, con el nombre de Organización Española Para el Libro Infantil y juvenil (OEPLI). La OEPLI, se constituyó formalmente el 27 de julio de 1982, como una entidad sin

ánimo de lucro, cuyo objetivo principal era la realización y coordinación de todo tipo de actividades de promoción del libro infantil y de la lectura así como de las funciones de representación de España en IBBY y de esta organización en España.

Aunque inicialmente la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil y la OEPLI surgen casi de forma simultánea promovidas por las mismas personas y con objetivos generales muy similares, con el paso del tiempo se fueron perfilando las funciones y tareas de cada una de ellas.

En un momento en el que se estaba desarrollando la definición autonómica del Estado, era imprescindible que en la OEPLI estuviesen representadas las distintas Comunidades Autónomas y todos aquellos sectores relacionados con el libro infantil y juvenil. Por ello la OEPLI se estructuró en cuatro secciones territoriales, que desarrollarían sus actividades en todo el ámbito del Estado Español y en las que debían estar representados los Gremios de Editores, Libreros y Distribuidores, Cámaras del Libro, Asociaciones de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, bibliotecarios, escritores, ilustradores, así como los Órganos de Gobierno de las respectivas Comunidades Autónomas. Las cuatro secciones territoriales que se formaron y que integran actualmente la OEPLI son:

- a) Sección de lengua castellana: Se creó el 27 de julio de 1982 con el nombre de Consejo General del Libro, aunque en 1999 se modificó por el de Consejo General del Libro Infantil y Juvenil. Engloba todas las Comunidades de lengua castellana. Está constituido por la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil y la Cámara del Libro de Madrid.
- b) Sección de lengua catalana: El 5 de mayo de 1982 se creó en Barcelona el Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (CCLIJ), con la finalidad de promover y difundir el libro y la literatura catalana. Actualmente está integrado por la Associació Catalana d'Amics del Llibre Infantil i Juvenil (ACALI), Associació d'Editors del País Valencià, Associació d'Editors en Llengua Catalana, Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (AELC), Associació Professional d'Il·lustradors de Catalunya (APIC), Cambra del Llibre de Catalunya, Centre de Documentació del Llibre Infantil de la biblioteca Sant Pau - Santa Creu, Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de Catalunya (COBDC), Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Federació de Llibreters de Catalunya, Fundació Bromera per al Foment de la Lectura y Gremi d'Editors de Catalunya.

- c) Sección de lengua gallega: La Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil (GALIX) nace el 14 de enero de 1989 sin ánimo de lucro y con el propósito de defender y promover la cultura y la lengua gallega a través de la LIJ. Está integrada por diferentes sectores relacionados con la LIJ, como docentes, bibliotecarios, escritores, ilustradores, traductores, centros escolares, asociaciones de editores y de librerías.
- d) Sección de lengua vasca: La Galtzagorri Elkarte Donostia fue fundada en 1990 con el principal objetivo de promover y dar a conocer la LIJ en euskera. Se creó a través de una fórmula de libre asociación, que reúne los diferentes sectores y agentes que se mueven alrededor del mundo de la LIJ.

2.3.3. La promoción del libro infantil y juvenil

Como hemos señalado, entre las conclusiones extraídas por los profesionales reunidos en el *I Simposio Nacional de Literatura Infantil* celebrado en 1979 en el Paular, se expresa la necesidad de fomentar campañas de promoción lectora en las que se propicien encuentros con autores, la celebración de ferias y semanas del libro en las distintas ciudades y que se cuente con la colaboración de los medios de comunicación. Todo con el objetivo de acercar los libros al público infantil y juvenil.

Dada la importancia de este tema, en noviembre de 1982 se celebró el *II Simposio Nacional de Literatura Infantil* en las Navas del Marqués (Ávila), convocado y patrocinado de nuevo por la Dirección General del Libro y Bibliotecas, dedicado prioritariamente al tema de la promoción de la lectura. Expertos como Mercedes Gómez del Manzano, Nuria Ventura, Juan Fariñas, Felicidad Orquín, Miquel Obiols, Geneviève Patte, John Donova, Rolf Zitzkasperger y Fernando Alonso, debatieron en torno a cuatro cuestiones principales relacionadas con la promoción de la lectura: el papel de los medios de comunicación, los sectores del libro, las bibliotecas y la escuela. Todas las conclusiones derivadas de estas sesiones de trabajo solicitaban a la Administración una mayor implicación en las tareas de promoción del libro y la lectura, con el objetivo de dar mayor visibilidad a este sector editorial entre la población.

En julio de 1983 se celebran en Sigüenza (Guadalajara) las *Jornadas de Estudio sobre el Libro*, donde se presenta y debate un documento de trabajo elaborado por la Federación de Gremio de Editores de España (en adelante FGEE), titulado *El sector del libro: crisis y oportunidad*, en el que se incluían una serie de propuestas dirigidas al Ministerio de Cultura y a la Administración Pública, encaminadas a promocionar y difundir el libro infantil y juvenil.

Esta década destaca por la gran implicación de todos los sectores en la organización de iniciativas de promoción de la lectura y la LIJ. Muestra de ello es la celebración de ferias del libro y la creciente presencia del libro infantil en ellas.

Aunque en los años anteriores se había organizado con cierta regularidad la *Semana del Libro Infantil*, con actividades en Madrid y Barcelona, no es hasta los ochenta cuando se ve un verdadero interés del sector editorial por promocionar y hacer más visibles las iniciativas llevadas a cabo para la promoción del libro infantil y juvenil.

Además, a partir de 1980, el libro infantil ocupa un lugar destacado en la feria de mayor prestigio a nivel nacional: la *Feria del Libro de Madrid*. A partir de este año comienzan a organizarse actividades encaminadas a promocionar el libro y la lectura entre los niños y adolescentes. Conferencias, encuentros con autores e ilustradores, sesiones de animación a la lectura o bibliotecas infantiles son algunas de las actividades que, a partir de ese año, se fueron desarrollando de forma regular en el marco de esta feria.

También en los 80 se comienzan a celebrar en ciudades como Tenerife, Salamanca y Alicante las primeras ferias del libro infantil. En Valencia comienza a celebrarse en 1984 la *Mostra del Llibre infantil y juvenil* y desde 1985 la *Feria del Libro Infantil de San Sebastián de los Reyes*, aunque muchas de estas iniciativas tuvieron escasa continuidad en el tiempo.

Durante la década de los ochenta se desarrolló una gran labor de promoción del libro infantil y juvenil más allá de nuestras fronteras. Durante los años 1980 y 1981, una exposición itinerante sobre libros infantiles organizada por el INLE recorrió ciudades como Montevideo, Santiago de Chile, Asunción, Miami, Tucson y San Juan de Puerto Rico. También en 1980, en colaboración con el Instituto Hispano Árabe de Cultura y la Embajada de España en Ankara, se celebró en esta ciudad turca una exposición de la misma naturaleza. En 1982 se organizó en la Internationale Jugendbibliothek de Munich la exposición *El llibre infantil y juvenil en llengua catalana, 1976-1982*, patrocinado por el Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya.

Cierra esta década la celebración en Salamanca, de la *IX Conference Internactional del IRSCL* (International Research Society for Children's Literature), en la que participaron especialistas de todo el mundo, destacando las contribuciones de Zohar Shavit, Emer O'Sullivan, Maria Nikolajeva o Roderick McGillis.

2.3.4. La LIJ en la escuela y la formación del profesorado

La literatura infantil siempre ha tenido una estrecha relación con la escuela, ya que esta ofrece al niño el espacio físico donde aprender a leer y practicar la lectura, además de acercarlos a las principales obras literarias. Autores como Cerrillo (1990) y Cervera (1984, 1992) han defendido la necesidad de acercar a los niños textos que cubran sus necesidades educativas, pero también sus intereses y gustos. Por lo que, como señalan estos autores, es imprescindible que en las escuelas se propongan lecturas dirigidas al público infantil en las que prime el valor estético y literario, frente a intereses meramente instructivos. Por ello, durante toda la década de los ochenta se denunció la necesidad de una adecuada formación del profesorado en historia y teoría de la LIJ y con ello la implicación de la universidad española en este problema.

A este respecto, en las conclusiones extraídas del *I Simposio Nacional de Literatura Infantil* celebrado en el Paular en 1979 ya se señalaba la necesidad de promover la formación del profesorado, así como la formación de expertos en literatura infantil y juvenil, y el desarrollo de cátedras de literatura infantil en las universidades. El profesor Juan Cervera, siguiendo esta línea, decía en 1984:

Este cambio de actitudes frente a la Literatura Infantil, prueba inequívocamente de la aceptación de su existencia y hasta de su necesidad, para no dormir en el terreno de las buenas intenciones, tiene que traducirse en hechos. Y éstos, a nuestro juicio, consisten, por una parte, en darle entrada franca en la escuela; por otra, en crear cátedra para que los educadores sepan con certeza y con rigor científico qué es y para qué sirve la Literatura Infantil (Cervera, 1984: 15).

Aunque la creación de cátedras especializadas en LIJ tuvo que esperar hasta la década siguiente, sí que muchas universidades españolas fueron incluyendo la asignatura de Literatura Infantil en sus planes de estudio, aunque de forma poco homogénea.

Así en 1989 la situación de la LIJ en las Escuelas Universitarias de Profesorado era muy diversa. Como describe Cerrillo (vid. 1990: 14-15), de las 52 Escuelas que existían en ese momento, solo en 8 centros la literatura infantil aparecía como asignatura obligatoria, en otros 14 centros era una asignatura optativa, lo cual no garantizaba que los estudiantes la cursasen, y en las 30 restantes no estaba contemplada. Aunque la situación de la LIJ en los planes de estudio de las universidades españolas había mejorado con respecto a la década anterior, lo cierto es que su presencia continuaba siendo insuficiente.

En este periodo se reclama además la necesidad de que se potencien las investigaciones sobre LIJ. En un momento en el que el éxito de este género en España demandaba cada vez más obras por parte de editoriales, muchos sectores, incluidos algunos editores, comenzaban a denunciar la calidad de algunas obras literarias dirigidas a niños y jóvenes, por lo que solo la existencia de estudios científicos rigurosos, de carácter filológico, social o expresamente literario, podían ayudar a consolidar el fenómeno de la LIJ en nuestro país.

Pero como señalaba Cerrillo (1990: 15), en estos años “en las Escuelas Universitarias de Profesorado se olvida frecuentemente que la actividad didáctica es indisociable de la actividad investigadora, como centros universitarios que son”. Además, para que cualquier disciplina evolucione son imprescindibles la elaboración de estudios y trabajos de investigación, como bien indicaban *Los principios fundamentales de la Carta Magna de las Universidades Europeas*, firmada en septiembre de 1988 en la Universidad de Bolonia.

En aquellos momentos no existía ningún programa de doctorado específico que acogiera investigaciones de literatura infantil, tan solo existían algunos cursos de doctorado en pocas universidades, fruto del empeño personal de algunos profesores más que por interés general de los departamentos. Por ello no es de extrañar que Juan Cervera en el *I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, celebrado en Sevilla en 1990, concluyera su intervención con la siguiente demanda:

Dado que la investigación en materia de literatura infantil constituye una de las necesidades más urgentes, debe potenciarse mediante el establecimiento de líneas específicas de Doctorado, el fomento de tesis doctorales y de otras formas de investigación y favorecer la difusión de sus resultados (Cervera, 1992: 14).

A pesar de la escasa presencia de la LIJ en la enseñanza reglada de las universidades españolas, cabe destacar las iniciativas llevadas a cabo en algunas universidades gracias a la labor y compromiso de determinados profesores.

En el verano de 1989 se celebró en Cuenca el *I Curso de Verano sobre Literatura Infantil*, organizado por la Universidad de Castilla-La Mancha, y dirigido por los profesores Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino. Este curso nació con una clara intención diferenciadora en relación a los cursos ofertados hasta el momento, “optando en su planteamiento por la vía de debate, de la reflexión crítica, de la sugerencia para la polémica constructiva, en lugar de una orientación más divulgadora o informativa en el enfoque de los temas” (Cerrillo y García Padrino, 1990: 9). Desde su puesta en marcha en 1989, los Cursos de Verano de esta Universidad, los primeros que se hacían en una universidad española, han

sido un referente en nuestro país, tanto para la formación del profesorado, como para el intercambio de experiencias y opiniones entre los distintos profesionales relacionados con la LIJ. El éxito de las distintas ediciones de estos cursos, han permitido que continúen celebrándose en la actualidad, aunque ya no anualmente.

2.4. Nuevas apuestas en la LIJ de los años noventa

Durante esta década aparecen jóvenes autores, nuevas temáticas y propuestas editoriales, que se incorporan a lo que ya es un mercado editorial sólido. La producción editorial de los 90 se caracterizó por el elevado número de traducciones frente a propuestas propias; además, los gustos del público infantil y, especialmente, el juvenil evolucionan hacia nuevas propuestas temáticas, hasta el momento poco reconocidas en nuestro país. Aunque, del mismo modo, comienzan años difíciles para el sector editorial, con motivo de la irrupción de las nuevas tecnologías y de los nuevos soportes multimedia.

Maestros, bibliotecarios y profesores de Universidad continúan trabajando por facilitar el encuentro entre el lector y el niño, a partir de campañas de promoción y animación de la lectura, destacando las iniciativas llevadas a cabo para proyectar internacionalmente la LIJ española.

2.4.1. El auge de la narrativa juvenil

A partir de 1992 comienza a hacerse visible la crisis del sector editorial, con un notable descenso de la producción, que durante este periodo vuelve a las cifras de diez años atrás. Este estancamiento del sector editorial desembocó en el cierre y absorción de algunas empresas, así como la remodelación de colecciones y planes editoriales. Aún así, esta situación no impidió la creación de nuevas firmas editoriales, que apostaron por nuevas propuestas y colecciones.

AÑO	TOTAL TÍTULOS	TÍTULOS DE LIJ	PORCENTAJE
1990	39.000	3.619	9,3
1991	39.290	3.986	10,1
1992	39.000	4.085	10,5
1993	39.500	3.307	8,4
1994	41.400	3.726	9

1995	43.750	3.082	7
1996	44.640	2.341	5,2
1997	48.214	8.151	16,9
1998	52.493	10.326	19,7
1999	57.849	10.299	17,8

Tabla 4: Libros editados en España según datos de la FGEE y UNESCO

En 1990 se aprueba en España la LOGSE, la nueva ley de educación que, además de reorganizar el sistema educativo, aumentó la edad de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. Como consecuencia de ello muchos adolescentes, que antes quedaban fuera del sistema escolar, se incorporaron a las aulas, siendo necesario ofrecerles un tipo de lectura específico. Como señala Lluch (2007: 194), “podríamos afirmar que esta necesidad escolar provoca la consolidación y el auge de las colecciones dirigidas a este tramo de edad y convierten la literatura juvenil en un fenómeno editorial e incluso sociológico”.

Por ello, durante la década de los noventa se produce un notable desarrollo de la narrativa juvenil en nuestro país que, además de aumentar el número de propuestas destinadas a este público, favorece que los autores españoles comienzan a incluir temas hasta ahora poco trabajados en este género y más propios de la novela para adultos.

Aunque en España se apuesta con cierto retraso por el realismo, se puede observar cómo la crítica social, los problemas familiares, el amor adolescente, la marginación o la delincuencia son algunos de los temas centrales de las obras de este periodo. Nos encontramos con títulos como: *Que alguien me quiera cinco minutos* (1996) de José Mª Plaza, *Anoche hablé con la luna* (1993) de Alfredo Gómez Cerdá, *Días de Reyes Magos*²⁸ (1999) de Emilio Pascual o *¡A la mierda la bicicleta!* (1999) de Gonzalo Moure. En 1994 aparece la primera entrega de uno de los personajes más populares de la literatura infantil española: *Manolito gafotas*. Este personaje creado por Elvira Lindo para la radio, presenta en clave de humor la vida cotidiana de un niño de Carabanchel. Esta obra fue premiada en 1998 con el “Premio Nacional de LIJ” y, en sus distintas entregas²⁹, cosechó uno de los éxitos editoriales más notables de este periodo. En esta misma línea, Roberto Santiago inicia en 1996 su colección “El mundo según Claudio”, después de que el primer título, *El último sordo*, quedara finalista del Premio Edebé Infantil.

²⁸ “Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil” en el 2000.

²⁹ *Manolito gafotas* (1994), *Pobre Manolito* (1995), *Cómo molo* (1996), *Los trapos sucios* (1997), *Manolito on the roald* (1998), *Yo y el imbécil* (1999) y *Manolito tiene un secreto* (2002).

El realismo se deja ver también en la narrativa juvenil a partir de algunos trabajos de novela histórica donde, como señala Bermejo (1999: 33), “la historia de España se revisa desde puntos de vista más objetivos, que acercan a los lectores a un lado de los hechos todavía no vislumbrado: ya no son todo triunfos y conquistas, aparece la otra cara de la moneda, la incompreensión entre pueblos y religiones, la miseria posterior de las guerras, el racismo, la intolerancia”. Destacan las obras de autores como Martínez Menchén con *El despertar de Tina* (1988) y *Fin de trayecto* (1990), *Memorias de una vaca* (1992) de Bernardo Atxaga, *Sin billete de vuelta* (1994) de Alfredo Gómez Cerdá o *Silencio en el corazón* (1999) de Jaume Cela. Aunque la figura más destacada en este género ha sido el escritor Juan Farias, que después del éxito de *Años difíciles* (1983), sobre la Guerra Civil española, continuó dando una visión realista de la España de posguerra, a partir de títulos como *Los pequeños nazis del 43* (1987), *Carmela* (1992), *Ronda de suspiros* (1994), *A la sombra del maestro* (1995) o *Crónicas de media tarde* (1996).

La novela histórica, ambientada en otros países, va tomando también mayor espacio dentro de la novela juvenil. Autores como Gabriel Janer Manila y Jordi Sierra i Fabra, han abordado el tema de la Guerra del Golfo o el conflicto de Chiapas, respectivamente, en sus obras: *Han quemado el mar* (1993) y *Un hombre con un tenedor en una tierra de sopas* (1998).

La narrativa juvenil de esta década se caracterizó también por el desarrollo de la novela policiaca. Títulos como *El crimen de la Hipotenusa* (1992) de Emili Teixidor, *Por un maldito anuncio* (1990) y *El museo siniestro* (1992) de Miguel Ángel Mendo, *Ana y el detective* (1992) de Jaume Fuster o la serie protagonizada por *Flanagan*³⁰, de Andreu Martín y Jaume Ribera, hicieron despegar a un género que, excepto algunos intentos en los 70 y 80, no había arraigado entre el público juvenil.

También la literatura de misterio y terror tuvo su cabida entre el público juvenil, destacando la gran calidad de los relatos breves de Concha López Narváez, incluidos en *La sombra del gato y otros relatos de terror* (1991), así como los de Xabier P. Docampo en *Cuando de noche llaman a la puerta* (1996) y *El pazo vacío* (1998) o la obra *El misterio de Velázquez* (1998) de Eliacer Cansino.

³⁰ Esta serie comienza con la publicación de *No pidas sardina fuera de temporada* (1988) a la que le siguieron títulos como *Todos los detectives se llaman Flanagan* (1991), *No te laves las manos, Flanagan* (1993), *Flanagan de Luxe* (1995), *Alfagann es Flanagan* (1996), *Flanagan Blues Band* (1996) o *Flanagan 007* (1997).

2.4.2. El álbum ilustrado

Los noventa se caracterizaron también por la gran importancia adquirida por los libros para niños de 0 a 6 años. Numerosos padres, con mayor formación y capacidad adquisitiva, se preocupan cada vez más por acercar el libro al niño en etapas cada vez más tempranas. Esta nueva visión de los prelectores propició un aumento en la demanda del libro ilustrado de gran formato, con propuestas atractivas dirigidas tanto a primeros lectores como al lector infantil y juvenil. Así, el álbum ilustrado, que en un primer momento surgió destinado a los prelectores, a partir de los noventa evoluciona entendiéndose como un género dirigido al lector de cualquier edad, y es concebido en la actualidad incluso como libro de artista. La enorme capacidad expresiva de estas publicaciones y la dimensión simbólica de las ilustraciones ha permitido a este género afrontar todo tipo de temáticas para diversos lectores.

Este fenómeno provocó que otra de las grandes apuestas del sector editorial en este periodo se centrara en el desarrollo de colecciones de álbumes ilustrados, entendidos como un producto artístico donde confluyen, tanto las potencialidades del texto, como las de la imagen, ofreciendo como señala Roig (2008: 19), “narrativas visuales y textuales complementarias o indistintas según los caminos elegidos”.

Siguiendo esta nueva línea editorial, SM lanzó su colección “Los ilustrados del Barco de Vapor” en la que aparecerán trabajos de los principales ilustradores españoles del momento, entre ellos destacan nombres como Carme Solé, Gusti, Miguel Calatayud, Juan Ramón Alonso, Jesús Gabán, Asun Balzola, Alfonso Ruano o Alberto Urdiales. Asimismo, con motivo de la importancia adquirida por la ilustración en los últimos años, este grupo editorial creó en 1990 el “Premio Internacional de Ilustración Fundación Santa María”, otorgado en su primera convocatoria a Carme Solé por el álbum ilustrado *La Roca*.

A partir de 1991 la editorial Aura también apuesta por el libro ilustrado y sorprende con la colección “Iris”, dirigida por Miquel Obiols y Carme Solé, serie que conquista Bolonia con el “Premio Critici in Erba” en 1992.

El auge adquirido por el álbum ilustrado favoreció la aparición de nuevas editoriales especializadas en este género, que no tardaron en caracterizarse por su variada oferta y, especialmente, por la calidad y creatividad de sus trabajos, destacando Media Vaca, (1998), Kalandraka (1998), Kókinos (1992), Serres (1992) o Corimbo (1998), entre otras.

En líneas generales, los álbumes ilustrados de los 90 se centraron en la recuperación de cuentos de transmisión oral y en la adaptación de cuentos populares pero, sobre todo, en la traducción de autores extranjeros, que ya habían destacado en este género en otros países: así

se publicaron obras de Jean de Brunhoff, Tomy Ungerer, Janosch, Leo Lionni, Tony Ross, Anthony Browne, Maurice Sendak, Arnold Lobel o Rosemary Wells.

2.4.3. Literatura infantil y Universidad

A pesar de la presencia de la LIJ en los planes de estudio de algunas Escuelas de Profesorado de universidades españolas durante los 80, su representación continúa siendo insuficiente, como se había venido denunciando en distintos encuentros y congresos de profesionales de esta área, celebrados a finales de esa década.

Por ello, y ante la inminente aprobación de los nuevos planes estudio por el Ministerio de Educación y Ciencia, se celebra en julio de 1991 en Valencia el *I Encuentro de Profesores de Literatura infantil*. Entre las conclusiones extraídas de este foro se vuelve a señalar la necesidad de proponer la obligatoriedad de la Literatura Infantil en todas las especialidades de maestro, el aumento de créditos asignados y la inclusión de la Literatura Juvenil en la formación del profesorado de Secundaria.

Finalmente se aprueban en agosto de 1991 las directrices generales establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia para los planes de estudios de las distintas especialidades del Título Universitario de Maestro³¹. Estas directrices contemplan la Literatura Infantil como asignatura troncal únicamente para los alumnos de la Especialidad de Educación Infantil, con la posibilidad de que cada universidad incluya las asignaturas obligatorias u optativas que considere convenientes en cada especialidad.

No tardaron en aparecer las primeras críticas a estas directrices. Sánchez Corral cuestionaba la “no troncalidad” de la Literatura Infantil en Educación Primaria, con las siguientes palabras:

La situación generada es, a todas luces, absurda e incomprensible: ¿cómo explicar, pues —por supuesto, desde razones estrictamente académicas— que la literatura infantil termine a los seis años?; ¿acaso no resulta incomprensible el que haya que relegar la lectura creativa justo en el momento que el niño domina los mecanismos simbólicos de la lectura?; ¿qué hacer entonces, desde el punto de vista del lenguaje estético, con los niños de seis a doce años, si sus profesores, a causa de las carencias curriculares, no saben nada de este lenguaje estético? (Sánchez Corral, 1995: 54).

³¹ Aprobado por Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los Planes de Estudios conducentes a su obtención.

Por lo tanto, estas directrices lejos de mejorar sustancialmente la situación de la LIJ dentro de los nuevos planes de estudio, dejaba un vacío legal que cada universidad fue cubriendo según sus necesidades y, sobre todo, “en función de la voluntad de los profesores y sus posibilidades de intervención en los respectivos planes de estudio” (Sotomayor, 2006).

Así, durante esta década observamos cómo la presencia de la LIJ en el resto de especialidades de Magisterio es muy variable, dependiendo de cada universidad. En algunos casos aparecería como asignatura obligatoria, en otros como optativa, e incluso como de libre configuración, estando presente, especialmente, en las especialidades de Educación Primaria y Lengua extranjera.

Si bien, como señalan Moreno Verdulla y Sánchez Vera (vid. 2000: 86), el gran logro de los planes de estudio de 1991 es que la LIJ se incluyó en carreras de segundo ciclo como Filología Hispánica, Ciencias de la Comunicación y la Información, Humanidades, Psicopedagogía, Biblioteconomía o Traducción e Interpretación, aunque su presencia en estos casos es ocasional y muy variable según la universidad.

Asimismo, la LIJ comienza a estar incluida en bastantes programas de doctorado, lo que favoreció notablemente la actividad investigadora, aumentando el número de tesis doctorales leídas en las universidades españolas.

A la labor investigadora contribuyó, sin duda, la creación de dos instituciones que hoy son referente dentro del ámbito académico, destacando por su implicación en la promoción y difusión de la investigación en LIJ, aunque muy diferentes entre sí. La primera es la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), creada en 1998, con sede en la Universidad de Vigo, de la que forman parte investigadores de distintas universidades españolas. Desde su creación, esta asociación ha trabajado para garantizar un espacio para la investigación, el encuentro y el debate entre todos aquellos profesionales interesados en el campo de la LIJ, además de impulsar la investigación desde el ámbito académico y favorecer la interacción entre universidades.

Un año después se creó el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha, primer y único centro universitario de estas características en España. Este centro, que tiene la consideración de “Instituto de Investigación”, fue constituido oficialmente en 1999 por acuerdo de la Junta de Gobierno de esta Universidad. El CEPLI se creó “con el objetivo de fomentar y promocionar los estudios, la formación y las investigaciones en LIJ y en el ámbito de la lectura” (Cerrillo, 2000: 57), realizando una gran labor en la programación de cursos de verano, la coordinación

de cursos especializados para maestros y bibliotecarios y la publicación de estudios sobre LIJ a través de la colección Arcadia.

En 1999, el CEPLI pone en marcha el *I Posgrado de Promoción de la Lectura y Animación Lectora*, con el propósito de formar especialistas que pudieran trabajar en los campos de la creación y desarrollo de hábitos lectores, así como en la elaboración y puesta en práctica de programas de animación a la lectura, convirtiéndose en Máster a partir de 2001.

Aunque es importante en esta década la labor realizada en el ámbito académico para posicionar la LIJ dentro de las universidades y en las escuelas, debemos mencionar otras iniciativas que, organizadas por distintas instituciones, ayudaron notablemente a hacer más visible el papel de la LIJ y la lectura en todos los ámbitos de la sociedad. Así, en 1993, Año de la Lectura en España, tienen lugar el *I Congreso Nacional del Libro Infantil* celebrado en Ávila, organizado por la Asociación Amigos del Libro, el *59º Congreso Anual de la IFLA* (Federación Internacional de Asociaciones Bibliotecarias) en Barcelona y las *I Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, organizadas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, que se han venido celebrando anualmente desde este año.

Asimismo, cabe destacar la organización en 1994 del *XXIV Congreso anual IBBY* en Sevilla, bajo el lema “Literatura infantil, espacio de libertad”, además del *I Simposio sobre LIJ y Lectura*, organizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Encuentro que se celebrará de forma periódica, y cuya última edición ha tenido lugar el pasado mes de mayo de 2008 con el título: “Modos y maneras de leer entre líneas”.

2.5. Los inicios del siglo XXI: situación actual de la LIJ española

La LIJ en España comienza el nuevo siglo en un estado más que saludable, ya que se encuentra perfectamente consolidada en el sector editorial, gracias a un amplio conjunto de autores e ilustradores de talento que han favorecido la creación de una industria fuerte y estable. Aunque el hecho de que España se encuentre entre los países de cabeza en el sector editorial, pero con bajos índices en cuanto a hábitos e interés por la lectura hace que, cada día más, todos los sectores implicados en este ámbito trabajen y demanden de las instancias políticas actuaciones que otorguen mayor visibilidad a la lectura y a la LIJ en la sociedad española.

En un momento, en el que la sociedad industrial ha dejado paso a una sociedad tecnológica, la edición para niños y jóvenes debe afrontar las amenazas y ventajas que estos nuevos soportes y medios de comunicación suponen a la hora de acercar la literatura y la

lectura a los más jóvenes. Por ello, se hace imprescindible comenzar esta tarea reflexionando sobre el nuevo lector y sus necesidades y expectativas.

Otro de los temas centrales de esta década va a ser el debate acerca de la calidad de las obras publicadas para niños y jóvenes. En un momento en que se publican más títulos que nunca, autores como Sánchez Corral (1995), Colomer (2000) o Cerrillo (2001) denuncian el debilitamiento de la dimensión metafórica y simbólica de las obras literarias infantiles. Desde varios sectores se critica el hecho de que muchas de las propuestas actuales han perdido uno de sus valores esenciales: el lenguaje literario, promoviendo, por el contrario, un lenguaje estandarizado, un vocabulario reducido y lecturas unívocas.

Además, la aprobación de la *LOE* (2006)³² ha provocado una excesiva instrumentalización de la lectura escolar, al utilizar los textos literarios para trabajar los denominados “ejes transversales”. Por ello, creadores, bibliotecarios y especialistas abogan por una desescolarización de la lectura y la implantación de los Planes de Fomento de la Lectura más allá del ámbito escolar.

2.5.1. El lector del siglo XXI

El auge de las nuevas tecnologías ha favorecido el establecimiento de un nuevo modelo social y cultural, en el que se ha pasado de la supremacía de una cultura textual e impresa a una sociedad construida mediante imágenes audiovisuales. Estos cambios han implicado ciertas modificaciones sociales, que han afectado a los usos del lenguaje, a las formas comunicarse, de buscar información e, incluso, a los propios procesos de socialización. “Los estudiantes no solamente utilizan la tecnología de manera diferente hoy, sino que abordan su vida y sus actividades de manera diferente debido a la tecnología” (Pisani, 2005: 2).

El nuevo contexto definido por las nuevas tecnologías ha provocado que la lectura deba asumir nuevos retos. Además, esta situación ha provocado que, en un momento en el que hay más lectores que nunca, e incluso se lee más que nunca, leer no esté de moda. Como señalan autores como Camps (2002), Cerrillo y Senís (2005) o Yubero (2009) la lectura es una actividad poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes.

El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación han favorecido, además, la creación de nuevas formas de ocio que alejan de la lectura a los jóvenes,

³² *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, publicada en BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006.

especialmente a los adolescentes. Las ofertas de ocio en los últimos años se han multiplicado, lo que hace que la lectura sea desplazada por otras alternativas más sugestivas y menos trabajosas. Así, la televisión, los videojuegos e Internet compiten en la actualidad con el libro tradicional, como evidencian numerosos estudios sociológicos. Tomando como ejemplo el informe *Los hábitos lectores de los adolescentes españolas* realizado en 2001 por el Centro de Investigación de Documentación Educativa (CIDE), a jóvenes de entre 15 y 16 años, y enmarcado dentro del *Plan de Fomento de la Lectura (2001-2004)*, observamos cómo la lectura pierde claramente la batalla frente a cualquier otra actividad a desarrollar durante el tiempo libre. A la hora de establecer el orden de preferencias de realización de actividades en el tiempo libre, la lectura quedó relegada al penúltimo lugar de las opciones ofrecidas, solo por delante de “no hacer nada”. En esta misma lista figuran entre las primeras opciones las relativas a actividades sociales (salir con los amigos, ir a la discoteca, hacer deporte e ir al cine), seguidas de las opciones de ocio doméstico (escuchar música, ver la televisión, navegar por Internet o jugar con el ordenador).

Además, las formas de acercamiento a la información que posibilitan estos nuevos soportes están modificando la relación de los niños con los libros y la lectura. La presencia de las nuevas tecnologías en su entorno, en su formación y, en definitiva, en su vida cotidiana está favoreciendo la aparición de un nuevo tipo de lector. Un lector que está constituyéndose bajo la influencia de las nuevas formas de acceder a la información, impuestas desde la aparición y democratización de Internet. Esta nueva situación ha afectado particularmente a los niños, modificando los hábitos lectores de los más jóvenes y sus habilidades respecto a la lectura comprensiva.

Surge así la figura de un nuevo lector. Un lector fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red que, básicamente, solo lee en ella. Un lector que no se acerca a los libros, porque no se ha acercado nunca antes. Este nuevo lector contará con ciertas competencias, pero carecerá de otras. Como describen Cerrillo y Senís (2005: 25) este nuevo lector:

De entrada, tendrá una competencia lingüística, en tanto que habrá aprendido a leer y escribir en la escuela. Quizá tendrá también una competencia literaria, en la medida en la que (re)conocerá la oposición entre lengua poética y lengua práctica, realidad cotidiana y mundo imaginario, y una competencia genérica. Tendrá, pues, una formación esencial. No obstante puede ser que esta no sea completada por una actividad lectora continuada, y que ese agujero formativo no sea rellenado más que por la televisión, los ordenadores y los video-juegos. Si él no lee nunca (o casi nunca) y por el contrario tiene un contacto continuado con otros medios,

desarrollará por el contrario otras habilidades, y tendrá otras competencias, que le permitirán manejarse en dominios de la realidad diferentes de la lectura literaria.

Es evidente que el uso de las nuevas tecnologías exige nuevos saberes, pero además de ellos es vitalmente necesario desarrollar la habilidad tradicional de la lectura. La lectura, como señala J. A. Millán (2002: 21), “es la llave del conocimiento en la sociedad de la información (...). La lucha por comprender y utilizar las nuevas tecnologías digitales exige muchas cosas nuevas, pero presupone las antiguas. Y la más importante de ellas es la lectura”.

Debemos tener en cuenta que el desarrollo de estas nuevas competencias o habilidades, descuidando la práctica de la lectura, puede llegar a dificultar la comprensión lectora, tal y como se desprende de los resultados de los últimos informes PISA. El Informe de 2004 de la OCDE, evidenciaba ya los problemas de comprensión lectora que tenían el 15% de los adolescentes españoles, aumentando más la cifra en el Informe de 2006, donde se determina que “la lectura y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos españoles debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que se impliquen, además de las autoridades y los agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación” (OCDE, 2007: 70).

En este nuevo contexto social y cultural podemos estar favoreciendo un nuevo analfabetismo, aparentemente menos peligroso que el analfabetismo funcional. Se trata del “neoanalfabetismo” (Cerrillo y Senís, 2005: 26), protagonizado por estos nuevos lectores que, fascinados por estos nuevos soportes, desprecian los soportes tradicionales y la lectura literaria. Así, la falta de hábitos y de ocasiones para la lectura hará muy difícil el desarrollo de la comprensión lectora.

Nos encontramos en un momento de crisis para la lectura literaria, motivada, en gran medida, por la crisis del lector tradicional, como consecuencia de la aparición de este nuevo lector. Un lector que habiendo desarrollado otras competencias y habilidades demanda nuevas lecturas en consonancia con las posibilidades que ofrecen los medios audiovisuales. La falta de desarrollo de la competencia literaria, del sentido estético y del juicio crítico está favoreciendo, en muchos casos, la falta de competencia lectora.

Por eso en los inicios del siglo XXI es más necesario que nunca la formación de lectores competentes y críticos, capaces de acceder por sí mismos a los textos pero, sobre todo, capaces de discriminar con sentido crítico ante la abundante información que se ofrece en la actualidad a través de los distintos soportes.

Este nuevo neoanalfabetismo solo podrá ser superado mediante una nueva consideración social de la lectura, que parta de las instituciones, que favorezca la lectura activa, libre y crítica, como primer e imprescindible paso para el ejercicio regular de la lectura literaria, y que sea capaz de atraer y seducir a los jóvenes frente al poder inmediato que tiene la cultura audiovisual, y que permita la convivencia de ambas prácticas (Cerrillo y Senís, 2005: 26).

2.5.2. Nuevas lecturas para nuevos lectores

Tras décadas de esfuerzo de todo el sector (editores, autores, ilustradores, especialistas, etc.) por dar a la LIJ un lugar propio en el panorama editorial español, esta comienza el nuevo siglo siendo la categoría referente de la producción editorial española.

AÑO	TOTAL TÍTULOS	TÍTULOS DE LIJ	PORCENTAJE
2000	58.893	9.676	16,4
2001	60.276	9.894	16,4
2002	62.337	11.554	18,5
2003	65.824	10.135	15,4
2004	67.822	10.690	15,8
2005	69.589	11.756	16,9
2006	68.930	12.178	17,7
2007	70.520	10.524	14,9
2008	72.982	11.701	16,03

Tabla 5: Panorámica de la edición en España según datos del FGEE

Como muestran los datos relativos a la producción editorial en este periodo (Tabla 5), la LIJ ha continuado experimentando un paulatino crecimiento, aumentando todos los años el número de títulos publicados. Además, esta tendencia al alza se observa también en la tirada media de ejemplares y, especialmente, en las cifras relativas a la facturación, por lo que, como señala el *Anuario sobre el libro infantil y juvenil* (2008: 28) “se trata de un periodo de consolidación, con una tendencia alcista de intensidad moderada, que supone su asentamiento como una categoría referente en el sector editorial”.

Sin duda, la buena posición de la LIJ en el sector editorial ha venido motivada por la variada oferta editorial. Si bien y como señala Fernández Soto (2008a: 35), “la narrativa habitual, la que nutre día a día las diversas colecciones infantiles y juveniles, no ha destacado especialmente ni por su brillantez ni por su originalidad, pese a que prácticamente todos los

autores de renombre han publicado nuevos títulos”. Esta década se ha venido caracterizando más por la cantidad de títulos publicados al año, que por la calidad de algunas de estas propuestas.

Destacan en este periodo obras de autores ya consagrados dentro del panorama editorial infantil y juvenil como *Kafka y la muñeca viajera* (2006)³³ y *Llamando a las puertas del cielo* (2006) del prolífero Jordi Sierra i Fabra, *En un bosque de hoja caduca* (2006) y *El síndrome de Mozart* (2003) de Gonzalo Moure, *Perpetuum mobile* (2006) de Fernando Lalana, *Un cocodrilo bajo la cama*³⁴ (2004) de Mariasun Landa o *Daniel y las brujas salvajes* (2003) de Gabriel Janer Manila, *El mensajero de los pájaros* (2001) de Joan Manuel Gisbert, *Las hadas verdes* (2000) y *Lo único que queda es el amor*³⁵ (2007) de Agustín Fernández Paz, *El cernícalo porqué* (2000) de Concha López Narváez o *Tres cuentos de hadas* (2004)³⁶ de Gustavo Martín Garzo y *Zara el librero de Bagdad* (2008) y *Cielo abajo* (2006)³⁷ de Fernando Marías, estos últimos más conocidos hasta entonces por sus obras para adultos.

Aunque también hay que destacar las propuestas de autores noveles, como *Mensaje cifrado* (2007) de Marta Zafrilla, *Te comerás el mundo* (2007) de Jara Santamaría Cebollo, *Donde surgen las sombras* (2006) de David Lozano o *Rosanda y el arte de birli birloque* (2006) de Ángels González Sinde, *Cuentos como pulgas* (2006) de Beatriz Osés, *Los líos de Max* (2003) de Laida Martínez o *El puente de los cerezos* (2003) y *Caracoles, pendientes y mariposas* (2002) de Blanca Álvarez González.

Teniendo en cuenta el perfil del nuevo lector, descrito anteriormente, no es de extrañar que los géneros con mayor auge editorial en este periodo sean el álbum ilustrado y la novela fantástica. El primero centra el protagonismo de la historia en las imágenes, y la segunda presenta al lector juvenil una historia fantástica, en la que un ritmo trepidante de acontecimientos recuerda, en muchas ocasiones, un guión cinematográfico. Esta estructura que ha favorecido la adaptación de muchas de estas obras al cine.

El álbum ilustrado, que experimentó un notable despegue editorial durante los noventa, ha continuado centrando gran parte de las propuestas editoriales de esta década. A la creciente oferta de las editoriales surgidas durante los 90, se han unido las propuestas de nuevas firmas, destacando la labor realizada para la difusión de este tipo de publicaciones de editoriales como OQO (2005), Factoría K (2005), Thule (2003), Barbara Fiori (2004), o la

³³ “Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil” en 2007

³⁴ “Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil” en 2003

³⁵ “Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil” en 2008

³⁶ “Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil” en 2004

³⁷ “Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil” en 2006

recién incorporada Los cuatro azules (2008). Las propuestas en este sector siguen apostando, por un lado, por la traducción de títulos de repercusión internacional, introduciendo en nuestro país trabajos como *Las estaciones* (2007) de Iela Mari, *Un barco en el cielo* (2007) de Quentin Blake, *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan, *El libro inclinado* (2007) de Peter Newell, *¿Quién teme al libro feroz?* (2003) de Lauren Child, *La pequeña oruga glotona* (2002) de Eric Carle o *Yoko* (2003) de Rosemary Wells. Y por otro, los álbumes ilustrados de producción propia, que en los últimos años han ido aumentando gracias a la gran calidad de los trabajos de ilustradores como Noemí Villamuza, Carles Arbat, Enrique Flores, Emilio Urberuaga, Ramón Moscardó, Teo Puebla, Carmen Segovia, Miguel Ángel Díez, Ramón Trigo, Pep Molist, Javier Serrano, Javier Aramburu, Elena Odriozola, Pablo Echevarría o Javier Zabala.

Sin duda, el fenómeno editorial de esta década se inició en 1999 con la aparición del primer título de la saga de J.K. Rowling, *Harry Potter y la piedra filosofal*. En poco tiempo las aventuras de este aprendiz de mago pusieron de moda en nuestro país las sagas fantásticas, un género que ha visto un auge sin precedentes a lo largo de esta década. El fenómeno Potter, sus adaptaciones cinematográficas, y el estreno también en la gran pantalla de la saga *El señor de los anillos*, de Tolkien, han puesto de moda un género, que hasta el momento había pasado desapercibido en nuestro país. Además, el éxito de taquilla conseguido con las adaptaciones cinematográficas de algunas de las sagas fantásticas más famosas a nivel internacional, han ayudado a rescatar joyas de la literatura fantástica, reeditándose en España obras como la ya mencionada trilogía *El señor de los anillos*, las *Crónicas de Narnia* de C.S. Lewis, o *La materia oscura* de Philip Pullman.

Este fenómeno ha marcado un nuevo camino para la literatura fantástica juvenil. En los últimos años, las editoriales, con el objeto de aprovechar el tirón del género de moda, han publicado una avalancha de nuevas propuestas, con diferentes enfoques, pero lamentablemente, también de desigual calidad. Como describe Lluch (2007: 198):

Harry Potter ha creado un rebufo, posibilitando que el producto madre produzca clonados: se escriben nuevos libros que aprovechan las características de la saga para crear un marco común y ser reconocidos por el comprador. Se imita la manera de escribir, el tipo de personaje, el género, en definitiva, cualquier característica que cree en el lector una sensación de volver a vivir el placer creado por el producto madre.

Este género se ha nutrido en España, especialmente, de traducciones entre las que destacan por su calidad literaria la trilogía *Mundo de tinta* (2004-2008) de Cornelia Funke, la

saga de Georgia Byng protagonizada por *Molly Moon* (2002-2008), la saga *Crepúsculo* (2006-2008) de Stephenie Meyer, *El legado* (2004-2008) de Christopher de Paolini, *El portal de los elfos* (2004-2007) de Herbie Brennan o *Los guardianes del tiempo* (2003-2005) de Marianne Curley.

El gran éxito de la narrativa fantástica desde los primeros años del recién estrenado siglo, ha propiciado, además, la aparición de autores españoles en este género con propuestas que, además de cautivar al público juvenil, han merecido el reconocimiento de la crítica. La autora más notable de la narrativa fantástica de este periodo en España ha sido la joven Laura Gallego, con su exitosa trilogía *Memorias de Idhún* (2004-2006). Esta autora, que ya había sido galardonada con el “Premio Barco de Vapor” en 1999 por *Finis Mundi* y en 2001 por *La leyenda del rey errante*, ha aglutinado con su trilogía el mayor número de ventas de estos años. En este género han destacado también autores como Rafael Ábalos con obras como *Bufo soñador en la Galaxia de la tristeza* (2000), *El visitante del laberinto* (2001) o *Grimpow, el camino invisible* (2005); Ana Alonso y Javier Pelegrín, con *La torre y la isla* (2006) y *El secreto de If* (2008)³⁸ y las trilogías *La guerra de las brujas* (2005-2007) de Maite Carranza, *El Ejército Negro* (2006-2009) de Santiago García-Clairac y, la todavía incompleta, *Kadingir* (2006-2007) de Joan Llongueras y Mercé Masnou.

La gran aceptación de este género tanto por niños y jóvenes como por adultos, ha sido posible en gran medida al desarrollo de llamada “sociedad de la información” y a sus características. Como señala Martos Núñez (vid. 2007: 136), se producen tres fenómenos recurrentes, que han contribuido notablemente al éxito de las sagas fantásticas en nuestra sociedad:

- a) La revitalización de las narraciones seriadas tanto en cine como en la televisión, gracias a su naturaleza “elástica” y a la posibilidad de acortar o alargar según el éxito de la serie.
- b) El auge de Internet y de su lenguaje hipertextual, que ha familiarizado al público con hiperficciones y ha generado fenómenos de (re)escritura libre, posibilitando así una narrativa no lineal y/o abierta a otros medios no verbales.
- c) La revitalización del papel activo del lector, gracias a un mercado creciente y al auge de Internet, que ha permitido la creación de grupos de seguidores, foros, comunidades digitales, que llegan a recrear las historias al margen del círculo comercial, celebran convenciones, clubes, etc.

³⁸ Esta obra ha recibido el “Premio Barco de Vapor” (2008)

El desarrollo de la industria del “consumo cultural” (Lluch, 2007: 196) ha favorecido el acercamiento de los jóvenes a este género a partir de ofertas paralelas como el DVD de la película, muñecos o cromos que reproducen a los protagonistas de las historias o los videojuegos, lo que les permite reconstruir el mundo del relato y les ofrece la posibilidad de ser ahora los protagonistas.

Independientemente de los motivos que han ayudado al éxito de este tipo de literatura, es evidente que la gran difusión de la narrativa fantástica en estos años ha ayudado notablemente a dar mayor visibilidad a la LIJ a nivel nacional, siendo buena muestra de ello la concesión en 2003 del Premio “Príncipe de Asturias de la Concordia” a J. K. Rowling.

Después de este breve panorama de la edición en España durante los primeros años del siglo XXI, queremos concluir este apartado refiriéndonos a la fugacidad que caracteriza al mercado editorial actual, centrado en un discutible criterio de novedades editoriales, que dificultan notablemente el acceso a obras consideradas clásicas de la LIJ española. Esta política editorial, sostenida por criterios comerciales de resultados económicos y de ventas, y respaldada por atractivas campañas de marketing, hace que obras características de un momento histórico preciso sean, como denuncia García Padrino (vid. 2000a: 103), desconocidas o inaccesibles por el gran público solo veinte años más tarde de su publicación. Es por tanto necesario seguir fomentando los estudios críticos sobre los principales autores y obras de la LIJ española, que permitan la difusión de obras de indudable vigencia, por sus valores y méritos literarios.

2.5.3. Nuevos espacios para la promoción de la lectura

Pese a que todo viene a confirmar un panorama positivo para el libro y la lectura en España, lo cierto es que desde distintos colectivos se viene denunciando la falta de implicación de las instituciones públicas en el fomento de hábitos lectores entre la población más joven. Por ello, en este periodo se sigue trabajando por conceder una mayor visibilidad al libro infantil y juvenil en los hogares españoles.

Otro de los puntos en los que coinciden los profesionales que se relacionan con la literatura para niños y jóvenes es la necesidad de que el libro recupere el espacio de lo personal, que se asocie al tiempo de ocio y deje de ser visto como una prolongación de las obligaciones escolares. Es evidente que la escuela y los profesores son un punto clave para el acercamiento de niños y jóvenes al libro, pero también es preciso darle un papel relevante fuera de la escuela.

En este contexto surge el primer *Plan de Fomento de la Lectura (2001-2004)*, gestionado de forma conjunta por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación, con la colaboración de entidades públicas y privadas directamente implicadas, así como de los principales medios de comunicación en un proyecto de largo alcance en el tiempo.

Este Plan de Fomento de la Lectura comprendía diversas acciones orientadas a la mejora de las bibliotecas públicas y escolares, al fortalecimiento de las campañas de promoción, a la colaboración con las actividades e iniciativas tanto del sector del libro como de cualquier otro del ámbito privado, así como a la intensificación de las relaciones con medios de comunicación para promocionar la lectura desde todos los ámbitos.

El primer paso llevado a cabo en el marco de este plan fue la elaboración de estudios, investigaciones, análisis y encuestas con el objetivo de conocer la realidad de la lectura en España. Destacan en este sentido dos publicaciones de carácter periódico, en primer lugar el barómetro de *Hábitos de lectura y de compra de libros*, impulsado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE); y en segundo lugar, el *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*, editado anualmente por la editorial SM, que presenta además de las cifras y estadísticas relacionadas con el libro infantil y juvenil, un análisis detallado de la situación de la LIJ y la lectura en España.

El cambio de gobierno en 2004 hizo temer por la continuidad de este plan que, aunque con críticas y enormes carencias, comenzaba a hacerse visible. Sin embargo, el nuevo equipo ministerial decide asumirlo y potenciarlo, presentando el Plan de Fomento 2004-2008.

Desde entonces, el Plan de Fomento de la Lectura ha dirigido sus esfuerzos a promocionar la lectura en los centros docentes, con ayudas para la mejor dotación de las bibliotecas escolares, a partir de la organización de acciones de formación para profesores, la realización de encuentros literarios, así como la convocatoria de distintos premios.

Otra de las líneas de actuación ha estado orientada a conseguir la percepción de las bibliotecas públicas como centros de fomento de la lectura, a partir de la puesta en marcha de acciones de comunicación, tanto publicitaria como informativa.

Y, finalmente, se ha desarrollado una última línea de actuación encaminada a acercar los libros y la lectura a toda la población, destacando iniciativas como la campaña “Libros a la calle”, que facilitaba la lectura en los medios de transporte colectivos, la promoción del Día Internacional del Libro infantil y juvenil, la realización de Salones del Libro Infantil y Juvenil, las actividades que conmemoraban celebraciones como el *VIII Centenario del Cantar del Mío Cid*, *IV Centenario El Quijote* (2006), el *II Centenario Hans Christian Andersen*

(2005) o el *Centenario Julio Verne* (2005), así como las campañas de comunicación llevadas a cabo en cines y televisión.

Queremos destacar dentro de las actividades de fomento de la lectura, la puesta en marcha en 2002 del portal de Internet SOL (Servicio de Orientación de Lectura), de acceso gratuito. Una interesante iniciativa llevada a cabo por el Ministerio de Cultura en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la FGEE. Frente el panorama actual de abundancia de ofertas en cuanto a colecciones, autores y editoriales, este recurso electrónico ofrece un servicio de orientación, fácilmente accesible, mediante la recomendación de lecturas de calidad, guiando al visitante de la página según su edad e intereses. Este recurso está dirigido tanto a educadores y bibliotecarios pero, especialmente, a familias y a niños y jóvenes.

Las últimas actuaciones llevadas a cabo por el Ministerio de Cultura dentro del *Plan de Fomento de la Lectura (2004-2008)*, han sido la aprobación de la nueva *Ley de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas*³⁹, que ha supuesto elevar a una norma con rango legal las políticas y planes de fomento de la lectura, regulando, por primera vez en España, la lectura. Esta ley garantiza el compromiso gubernativo de perdurabilidad de las acciones estatales en favor del libro y de la lectura, realizadas hasta el momento. En dicha ley se contempla la creación del Observatorio de la Lectura y del Libro⁴⁰, como un órgano dependiente del Ministerio de Cultura, cuyo objetivo principal es el análisis permanente de la situación del libro, la lectura y las bibliotecas en España.

Aunque han sido grandes los esfuerzos llevados a cabo en los últimos años para el fomento de la lectura en nuestro país, los resultados obtenidos no han sido plenamente satisfactorios, encontrándonos todavía con índices de lectura y comprensión lectora por debajo de la media europea, lo que evidencia que la política llevada a cabo hasta el momento ha sido insuficiente siendo necesario un mayor compromiso y una mayor coordinación de todas las administraciones implicadas.

En el ámbito de la promoción del libro y la lectura debemos tener en cuenta, además, que la irrupción de las nuevas tecnologías ha afectado no solo al acto de leer y al perfil del nuevo lector, sino también a la promoción misma, creándose nuevos espacios para acercar el libro a los niños. Páginas webs de autores, blogs, foros de discusión sobre libros, son los nuevos espacios donde cada vez más lectores entran en contacto con los libros.

³⁹ Ley 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas, publicada en el BOE, nº 15, de 23 de junio de 2007.

⁴⁰ Aprobado por Real Decreto 1574/2007, de 30 de noviembre, publicado en el BOE, nº 1, de 1 de enero de 2008.

La creación de foros de Internet y webs de autores y libros, son la mayor aportación de los últimos años al fomento de la lectura. Especialmente, los foros de lectores se han convertido en un espacio para que, sobre todo adolescentes, intercambien opiniones sobre libros, recomienden lecturas e, incluso, hagan surgir nuevos estilos y temáticas. Los foros de lectura se han convertido en “nuevos marcadores de tendencias de lecturas” (Lluch, 2007: 200).

En estos espacios virtuales, los lectores transforman la lectura en una experiencia compartida, ayudándoles a encontrarse con individuos que comparten sus mismas aficiones. Como señala Pérez Canet (vid. 2006: 75), los jóvenes “utilizan la red para hablar de los libros que les gustan y sentir así que forman parte de otra comunidad (la juvenil lectora)”. Esta misma autora describe cómo en una encuesta realizada en el foro de Laura Gallego sobre la actitud de los amigos ante la pasión a la lectura de los usuarios, las respuestas de los participantes evidenciaban que el 40% eran considerados raros, por lo que estas plataformas les brindan un espacio en el que hablar libremente con otros adolescentes que comparten y comprenden su afición por la lectura.

Incluso los editores y distribuidores han modificado su forma de acercar el libro al comprador. Así, Fernández de las Peñas (2006), responsable de márketing de SM, describe la complejidad de los actuales planes de lanzamiento y comercialización del libro infantil y juvenil. En la actualidad para vender libros a los más jóvenes es imprescindible el posicionamiento del producto en los puntos de venta, las acciones promocionales para acercar el libro, el diseño de actividades para aproximar al cliente a la librería, el posicionamiento del producto en catálogos, revistas o páginas web y, finalmente, las presentaciones y acciones de animación a la lectura en el punto de venta, con presentaciones, tertulias, cafés literarios, cuentacuentos e, incluso, fiestas de la lectura.

En conclusión, todas estas nuevas formas de acercar el libro a niños y jóvenes, consiguen deslocalizar el libro de la escuela y situarlo en nuevos espacios, que permiten que los libros lleguen a las manos no solo de los mediadores sino, sobre todo, de sus lectores.

2.5.4. La necesidad de recapitular ante los retos del nuevo siglo

Durante los comienzos del siglo XXI son muchas las iniciativas llevadas a cabo con el propósito de recapitular al término del siglo XX y sentar las bases de cómo debía ser la LIJ del nuevo siglo y los principales espacios para la lectura. En los primeros años del nuevo milenio se han celebrado numerosos congresos y seminarios con el objetivo de reflexionar

sobre el estado de la LIJ y de la lectura en España, al tiempo que se han intentando crear canales continuos de comunicación y debate, en torno a estos temas.

Como hemos señalado son numerosos los congresos y encuentros celebrados, por lo que en este apartado haremos mención de aquellos más destacados, bien por su temática, bien por el carácter periódico que han adquirido a la largo de esta década.

Las primeras iniciativas tuvieron lugar en el año 2000. En ese año, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez convocó el *VI Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura*, con el título “Los 100 del siglo XX”. En este encuentro se reunieron 40 especialistas en LIJ de toda España con el objetivo de elaborar y establecer el canon de las principales obras literarias españolas destinadas al público infantil y juvenil española. Como señalaba Fernández Soto (2000: 56).

La tendencia a la hiperproducción de las últimas décadas, que va sepultando en el olvido los títulos que no son de estricta actualidad, han motivado a la Fundación a proponer una interesante iniciativa: una especie de alto en el camino para reflexionar, revisar y rescatar las mejores obras de literatura infantil del siglo, creadas por autores españoles.

En septiembre de este mismo año, se celebró en Cuenca, organizado por el CEPLI de la Universidad de Castilla-La Mancha, el *I Encuentro Literatura infantil y Universidad*, con el título “Literatura infantil del siglo XXI”. En este encuentro en el que participaron más de 200 personas, entre ellos los principales especialistas en LIJ de nuestro país, se revisaron los temas que habían sido objeto de preocupación durante las últimas décadas, tanto en teoría e historia de la LIJ, como en su estudio e investigación. Se reflexionó, además, en torno a uno de los asuntos de mayor actualidad en todos los ámbitos: la influencia y aplicación de las nuevas tecnologías. En el marco de este encuentro se inauguró la biblioteca especializada del CEPLI, creada a partir de la adquisición de la colección personal de la investigadora Carmen Bravo Villasante, constituyendo una de las colecciones más ricas sobre este tema en nuestro país.

Desde la celebración de este primer encuentro, el CEPLI ha organizado bienalmente un congreso internacional monográfico, con el objetivo de reflexionar y debatir sobre aquellos temas que han ido preocupando en el ámbito de la lectura y la literatura infantil. Así, en 2004, tiene lugar el *Encuentro Internacional Valores y lectura. Alfabetización para una Sociedad Multicultural*; en 2006 el *V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio* con el título “Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores” y, finalmente en 2008, el *XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* con el lema “Sociedad Educadora, Sociedad Lectora”.

Tras conocer los resultados del informe: *Las bibliotecas públicas en España: una realidad abierta* (2001), se celebra en Valencia en el mes de octubre de 2002 el *I Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas*, organizado por La Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, a través de la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), asociaciones profesionales, fundaciones e instituciones vinculadas al sector de las bibliotecas públicas. Esta iniciativa incluida en el *Plan de Fomento de la Lectura (2000-2004)*, como una de las medidas del Plan de Impulso de las Bibliotecas Públicas Españolas, del Ministerio de Cultura y Deporte, tenía como objetivo principal impulsar el desarrollo de las bibliotecas públicas, a partir del debate entre responsables y profesionales sobre su papel como servicio público en el seno de la sociedad de la información. En las conclusiones de este primer congreso se recogía la necesidad de programar este encuentro con carácter bienal. Así, este congreso, que ha celebrado ya su cuarta edición, se ha convertido en el foro más constante de debate en el ámbito de las bibliotecas.

Una iniciativa similar se intentó en el ámbito de las bibliotecas escolares tras la publicación del informe *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones* (2005), en el que se hace patente la precaria situación de las bibliotecas escolares en nuestro país. Así, en octubre de 2006, se celebra en Salamanca el *I Congreso Nacional de Bibliotecas Escolares*, organizado por la Junta de Castilla y León y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Este encuentro tenía como objetivo principal sensibilizar a todos los sectores implicados –políticos, educativos y sociales– sobre la necesidad de progresar en el desarrollo de la biblioteca escolar, favoreciendo así su implantación real en nuestro país. Aunque este congreso no ha tenido continuidad en el tiempo, es necesario destacar la organización anual por parte de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de las *Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares* que, iniciadas en 1993, han celebrado durante 2009 su 17ª edición y que son, sin duda, el mejor espacio de encuentro para los profesionales de este tipo de bibliotecas.

En 2004 tiene lugar en Santiago de Compostela el *I Encuentro de Investigadores de Literatura Infantil y Juvenil del Marco Ibérico*, en el que participan especialistas de toda la península para reflexionar sobre el desarrollo de la LIJ en cada ámbito lingüístico (castellano, catalán, gallego, euskera y portugués). A raíz de este encuentro se constituye la Red de Investigadores en Literatura Infantil y Juvenil del Marco Ibérico (en adelante LIJMI) con el objetivo de favorecer y difundir las investigaciones en esta área a partir de la organización de reuniones científicas y la publicación de materiales.

En el año 2006 se celebra en Cáceres el *I Congreso Nacional de la Lectura* organizado por la Consejería de Cultura y el Ministerio de Cultura, con el asesoramiento de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. El objetivo de este congreso era unir a todos los sectores relacionados con la lectura y proponer, en la medida de lo posible, una definición contemporánea de la lectura, en un momento en el que la lectura se veía amenazada por el resto de ofertas culturales y de ocio, que dominaban el mercado. Las conclusiones de este congreso se recogieron en la llamada *Declaración de Cáceres*⁴¹, que fue definida como una declaración de compromiso para la lectura del siglo XXI.

En noviembre de este mismo año se celebra en Badajoz el *I Simposio Internacional de Universidades Lectoras* organizado por la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) y las Universidades de Extremadura, Sevilla y Alicante. Este encuentro tenía como objetivos debatir las diferentes temáticas que competen al papel de la lectura en la universidad e intercambiar experiencias a partir de la creación de una red de universidades, que abordase políticas específicas de promoción de la lectura en el mundo universitario.

A raíz de la celebración de este I Simposio, se crea en 2007 la Red de Universidades Lectoras para intentar contrarrestar las carencias en lectura que presentan los universitarios⁴², a partir de prácticas de lectura creativa y colaborativa y promocionando el papel de los alumnos como mediadores de lectura. Las iniciativas llevadas a cabo por esta red pretenden potenciar el hábito de la lectura y la escritura entre los universitarios, no solo como herramienta de trabajo para ellos, sino también como vehículo de promoción integral.

Todos estos congresos y seminarios son una muestra del buen momento por el que pasa la LIJ en el ámbito de la investigación. La celebración de estos encuentros de profesionales, que cada vez son más numerosos en nuestro país, han permitido una notable evolución de los estudios sobre literatura infantil y lectura y son una muestra de la consideración que la LIJ va teniendo en el mundo académico, como disciplina con entidad propia. Por eso, no queremos terminar este capítulo sin hacer referencia a los principales avances de la LIJ en el ámbito universitario.

En la primera década del siglo XXI hemos visto cómo bastantes programas de doctorado incluían la LIJ dentro de sus cursos. Además, ha crecido la oferta de máster y cursos de especialistas en esta área. En este sentido cabe destacar tres másters específicos: el primero ofertado por el CEPLI de la Universidad de Castilla-La Mancha, con el título

⁴¹ Accesible en la URL: <http://www.facillectura.es/documentos/recursos/DCL.pdf>

⁴² Según el *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles* (2008), elaborado por Larrañaga, Yubero y Cerrillo, sigue habiendo un porcentaje importante de estudiantes universitarios no lectores (11,9%) y falsos lectores (23,7%).

Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil, que se viene impartiendo desde 2001 con gran difusión, tanto dentro como fuera de España y con la posibilidad de ser cursado a distancia gracias a las oportunidades que ofrecen las plataformas para la enseñanza en línea; el segundo impartido desde 2005 por la Universidad Autónoma de Barcelona en colaboración con el Banco del Libro de Venezuela con el título *Libros y Literatura para niños y jóvenes*, también con modalidad a distancia; y el *Máster en Promoción de la lectura* organizado por la Universidad de Alcalá de Henares en colaboración con la Fundación Sánchez Ruipérez desde 2006. Entre los diplomas y títulos de experto hay que mencionar los cursos *Animación a la lectura* de la UNED y *Cultura, Lectura y Literatura per a infants i joves* de la Universidad de Valencia.

Todos estos cursos de posgrado deben culminar con un trabajo de investigación, ya sea tesis doctoral u otros trabajos, según el curso de que se trate, por lo que no es de extrañar que en los últimos años se haya dado un aumento progresivo del número de tesis doctorales y trabajos para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, tal y como se constata en el informe: *Docencia, Investigación y Crítica de LIJ en el Marco Ibérico (2004-2007)*, elaborado por la Red de Investigación LIJMI y publicado por el CEPLI en 2007.

Finalmente, en materia de investigación, es necesario mencionar la creación en 2001 de la revista *AILLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, editada por la Universidad de Vigo y la revista *Ocnos*, editada por la Universidad de Castilla-La Mancha desde 2005. Estas dos revistas, junto *Lenguaje y Textos*⁴³ editada desde 1991, son las únicas revistas científicas españolas especializadas en LIJ y lectura.

Es evidente que la situación de la LIJ española ha mejorado notablemente desde 1975, pero también lo es que sigue habiendo dificultades que resolver. El devenir de los acontecimientos hace que todavía hoy nos encontremos con aspectos sobre los que debemos seguir reflexionado y trabajando, y oportunidades que no debemos desaprovechar.

A punto de finalizar la primera década del siglo XXI, nos encontramos, como ya hemos señalado, en un momento caracterizado por la fugacidad de las ediciones, debido a la política de novedades seguida por el sector editorial. Este hecho permite que anualmente vean la luz un gran número de nuevos títulos, pero al tiempo dificulta enormemente la perdurabilidad de las obras en el ámbito comercial. Por ello es necesario reflexionar sobre los criterios comerciales que deben mover el sector editorial, cada vez más centrado en la venta

⁴³ *Lenguaje y Textos* se publica en estos momentos en coedición con las Universidades de Alicante, Almería, Barcelona, Cádiz, Católica de Valencia, Complutense de Madrid, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, La Coruña, Málaga, Murcia, Santiago de Compostela, Valladolid y Zaragoza.

del producto, en lugar de la calidad literaria de las obras. Es evidente, que para que una obra sea considerada como clásico de la LIJ, es necesario el acercamiento entre el lector y el texto durante mucho tiempo, y eso solo es posible con las reediciones. En un momento, en el que los catálogos de las editoriales están llenos de nuevas propuestas, además de un elevado porcentaje de traducciones, cada vez es más difícil el encuentro entre el lector y los clásicos de la LIJ española, motivando que queden en el olvido obras de gran calidad literaria, que marcaron los rumbos de la actual literatura para niños y jóvenes.

Espero resulte evidente que si existe un elemento insoslayable para el conocimiento actualizado de nuestra literatura infantil es la existencia de ediciones que garanticen hoy el acceso a unas obras de indudable vigencia por sus valores y méritos literarios, más allá de un discutible criterio de novedades editoriales.

El mercado actual está marcado por una notoria fugacidad que parece contraria al deseable mantenimiento de unos fondos de tales clásicos actuales (García Padrino, 2000a: 103).

Asimismo, nos encontramos en un momento de profundo cambio para la universidad española, en el que, sin duda, la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, debería ir más allá de la mera homologación y reestructuración de los títulos universitarios, para verse como una oportunidad para dinamizar una educación de mayor calidad.

En este sentido, sería conveniente aprovechar la ocasión para mejorar la formación literaria y competencia lectora de todos los estudiantes, teniendo en cuenta que como señalan Cerrillo y Sánchez Ortiz (2007: 107) “iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico, que sea capaz de acceder por sí mismo a los textos (no solo recibirlo), que pueda leer diferentes tipos de textos y que tenga criterio para discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en los distintos soportes”. Pero, además, es necesario seguir trabajando para que la LIJ tenga un papel relevante, tanto en la formación del profesorado como en la formación de todos aquellos profesionales relacionados con el ámbito de la lectura, fortaleciendo su presencia en los planes de estudio y promocionando la labor investigadora.

Es indiscutible que la elaboración de estudios e investigaciones contribuye a que una disciplina avance, por lo que esta tesis doctoral pretende contribuir, no solo a la consolidación de la LIJ en las investigaciones de ámbito académico, sino, especialmente, a promocionar y difundir la obra de un autor contemporáneo que, sin duda, ha marcado la evolución de la

literatura para niños y jóvenes en nuestro país y cuyas obras por motivos meramente comerciales, en ocasiones, son desconocidas o inaccesibles para la mayoría de la población lectora.

3ª PARTE

ANÁLISIS DE LA OBRA NARRATIVA DE FERNANDO ALONSO

Esta tercera parte incluye el análisis de la obra narrativa de Fernando Alonso, identificando los elementos recurrentes del discurso literario y aquellas características que han hecho que muchos de sus libros sean considerados clásicos contemporáneos de LIJ española y se incluyan dentro de las principales selecciones de lectura de nuestro país.

3.1. Trayectoria vital de Fernando Alonso

Las obras literarias reflejan las experiencias vividas por su autor, siendo frecuente que empleen sus historias para reflejar o denunciar ciertos aspectos de la sociedad que les ha tocado vivir. Podemos pensar que “leer un libro es casi como agarrarse fuertemente de la mano de su autor y viajar con él al mundo que nos cuenta” (Cerrillo, 2007: 14). Por tanto, a la hora de analizar la obra literaria de cualquier autor resulta imprescindible interpretarla dentro de su contexto social y cultural.

En la narrativa de Fernando Alonso, como sucede en la mayoría de los autores, observamos cómo las experiencias vividas, su entorno más cercano e, incluso, sus creencias y valores personales se encuentran reflejados, de forma explícita, en muchas de sus obras. Por ello, antes de abordar el análisis literario de sus obras, hemos considerado fundamental comenzar este apartado haciendo un breve repaso a su biografía, ya que puede proporcionarnos numerosas claves sobre el contenido de sus libros.

3.1.1. El acercamiento a la LIJ

Fernando Alonso Alonso nació en Burgos el 3 de julio de 1941. Burgalés por parte de madre y asturiano por parte de padre, es el menor de tres hermanos. Como él mismo describe creció en el seno de una familia no acomodada pero sí con un elevado nivel socio-cultural:

Nací en Burgos, muy cerca de la catedral, en el año 1941; dos años después de terminar la Guerra Civil. Una guerra estúpida, injusta y terrible como ninguna otra. Fueron años muy duros para todos; pero muy especialmente para aquéllos que no se contaban entre el grupo de los vencedores. Debido a estas circunstancias, crecí desposeído de muchas cosas materiales; pero rico en otro tipo de vivencias más importantes. Las primeras imágenes que se grabaron en mi memoria fueron las estatuas, los pináculos y las gárgolas de la catedral (Alonso, 2000a: 129).

Huérfano de padre cuando solo contaba con un año, su madre se ve obligada a sacar adelante sola a la familia, entendiendo desde un primer momento que la educación de sus

hijos era un requisito imprescindible para asegurarles un futuro estable y próspero. En 1951 Fernando Alonso comienza los estudios de bachillerato en el Instituto de Enseñanza Media “López de Mendoza” de Burgos, aunque en 1953 se traslada a Durango (Vizcaya) donde prosigue sus estudios en el “Colegio San José” de los jesuitas. De estos centros el autor destaca la calidad de sus métodos educativos siendo significativo como ya en aquel momento ofrecían como actividades extraescolares seminarios de música, cine o literatura, con los que se buscaba tanto la formación integral como el fortalecimiento del pensamiento crítico de los alumnos. En 1957 regresa de nuevo a Burgos para concluir el bachillerato y el curso de Preuniversitario en la Universidad de Valladolid.

De su infancia destaca su gran afición por escuchar historias, primero de boca de su madre y después del Padre Conrado Pérez Picón, el rector del colegio de jesuitas. Ambos se caracterizaban por ser grandes narradores de cuentos que despertaron en el autor su afición por escuchar historias. Como él mismo señala, esta afición le convirtió primero en un buen lector, y más tarde fue una importante motivación para escribir sus propias historias.

En 1958 aparece publicado su primer cuento en *La Voz de Castilla*, un periódico local de Burgos. La historia, titulada *Los gatos negros*, estaba inspirada en el pensamiento existencialista y presentaba como protagonista un “outsider”, un desplazado social, inspirado en la Generación “Beat” americana y en los “Angry Young Men” británicos, que formaban parte de sus lecturas en aquellos años. Como señala Alonso (2000a: 130) “quizá por la emoción de ver mi nombre escrito en letras de molde, decidí ser escritor y comencé a poner todos los medios para llegar a conseguirlo”. En parte por ello, en 1959, se traslada a Madrid para cursar los estudios de Filología Románica en la Universidad Complutense, donde tiene el privilegio de ser discípulo de Dámaso Alonso y Rafael Lapesa. Mientras cursa su licenciatura, sigue escribiendo cuentos y artículos, que publica en revistas universitarias. En este periodo destaca su colaboración en la revista oral del Colegio Mayor José Antonio, formada por un grupo de personas interesadas por la literatura, entre los que destacaban el escritor y guionista Juan Tébar y el también escritor y crítico literario Rafael Conte. Como recoge Camacho (vid. 1984: 50) la convivencia con profesores de la talla de Luis Maldonado de Guevara y Lapesa, y el contacto con algunos de los que hoy son grandes escritores (Mario Vargas Llosa, entre otros) hizo que su ansia por escribir fuera tomando cuerpo y se decantara en calidad, estilo y contenido. La vida en el colegio mayor, con un buen ambiente universitario, fue decisiva en su desarrollo literario.

En 1964, una vez finalizados sus estudios universitarios, motivado por una necesidad imperiosa de marcharse de España, se presenta a una convocatoria de la UNESCO en el

Ministerio de Asuntos Exteriores, siendo seleccionado como profesor de literatura para la Universidad Léopoldville, en el ex Congo Belga.

Varios meses después de su contratación, Fernando recibe un telegrama de la UNESCO en el que se le comunica la imposibilidad de incorporarse a su destino debido a la situación de inseguridad que se vivía en el país. Con motivo del asesinato de Patricio Lumumba, se habían desatado en la provincia de Katanga una serie de conflictos políticos, que desencadenaron en la guerra de secesión. Esta situación, lejos de mermar sus ilusiones, acrecentó su interés, tanto por conocer el país africano, como por vivir en primera persona el conflicto, que desde hacía meses ocupaba las primeras páginas de todos los periódicos. A pesar de su persistencia, finalmente, la UNESCO denegó su acreditación.

Al verse truncado su proyecto de conocer África, estudió la posibilidad de aceptar un lectorado de español en la Universidad de Bagdad, atraído por sus lecturas de *Las mil y una noches*. Viendo que su incorporación podía retrasarse entre uno y dos años, finalmente también desestimó esta oferta.

Así, durante el curso académico 1964-65, ejerce como profesor de griego y filosofía en el Colegio Santo Tomás de Burgos.

En 1965 se traslada nuevamente a Madrid para iniciar los estudios de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense. En julio de este mismo año acepta la oferta para formar parte del equipo fundador de la editorial Santillana, como responsable de los libros de lectura, en calidad de escritor y editor. A partir de este momento Fernando Alonso comienza su vinculación con el mundo de la lectura y de la literatura infantil y juvenil. Una de las labores que el autor realiza para esta editorial es el asesoramiento literario en las series de libros de lectura *Sonata* y *Senda*, que comienzan a publicarse en 1967. Además, para la serie *Senda*, Fernando Alonso escribe los textos del primer y segundo número de la colección. Sin duda, estos libros de lectura de la editorial Santillana supusieron su primer contacto con la literatura para niños y jóvenes.

En los años sesenta, cuando trabajaba en una editorial, hice dos descubrimientos que marcarían mi futuro literario.

El primero: la existencia de un público infantil y juvenil, al que dirigíamos nuestros libros de texto, que estaba necesitado de obras de calidad literaria publicadas para ellos.

El segundo: que la afición por la lectura y el amor al libro nacen durante la infancia y la juventud (Alonso, 2002: 21).

Su afición, cada vez mayor, por la literatura infantil le lleva a cursar en 1968 el *Diploma de Experto en Literatura Infantil y Juvenil* impartido por D^a Carmen Bravo-Villasante, en el Instituto de Cultura Hispánica. En estos años, la tendencia dominante en la literatura infantil española es el realismo. Un realismo que Fernando Alonso entendía como costumbrista y moralizante. En este contexto, algunos críticos cuestionan los cuentos populares y maravillosos, calificándolos como subversivos, considerando estos relatos perjudiciales para los niños.

En los años 60-70 la literatura infantil española vivió un periodo de inquietudes desmitificadoras. Estos afanes partían, sin duda, de la concepción, en otras partes ya superada, de que los cuentos tradicionales, los llamados cuentos de hadas, perjudicaban a los niños porque los alienaban y los hacían vivir en un mundo de ficticio (Cervera, 1991: 219).

Fernando Alonso, que no participaba de esta opinión, reacciona ante esta postura “oficial” apostando por la fantasía, pero no en defensa de una fantasía escapista, sino entendida como una forma de extrañamiento que permite observar la realidad de forma más original, ofreciendo al lector las claves para transformarla. Esta postura del autor ante la polémica suscitada por los cuentos tradicionales será, como veremos, una constante dentro de la narrativa del autor.

En 1968, como respuesta a esta situación, Fernando Alonso comienza a trabajar en el libro *Feral y las cigüeñas* (1971), compuesto por tres relatos: *Feral y las cigüeñas*, *El secreto del lobo* y *El duende y el robot*. En este libro “apostaba por la fantasía y la imaginación y trataba de recuperar y actualizar mis raíces del folclore popular” (Alonso, 2004: 40).

En el relato *Feral y las cigüeñas*, el autor utiliza la misma estructura que los cuentos maravillosos, pero a partir del planteamiento de un conflicto cotidiano: solventar las consecuencias de una travesura de niños. Esta historia, cargada de simbolismo, representa además el camino iniciático que debe seguir el protagonista para pasar de la infancia a la madurez.

A continuación, escribe *El secreto del lobo*, un cuento que explica la historia de Caperucita pero desde el punto de vista del lobo y, como es de esperar, la historia adquiere matices diferentes.

Inicialmente, este libro incluía el cuento *El genio de tercera clase*, relato inspirado en el cuento maravilloso de *El genio de la lámpara maravillosa*. Pero, en 1969, al presentar el

libro al “Premio Doncel” y quedar finalista⁴⁴, la editorial Doncel se interesa por la publicación de la obra. En la preparación del libro, en la que participó el escritor Miguel Buñuel, le recomendaron al autor sustituir este cuento por otro, ya que el carácter agnóstico de su protagonista podía plantear problemas con la censura de la época.

Era el primer libro de Fernando Alonso y su deseo de verlo publicado le animó a guardar este relato para otra ocasión. Para sustituirlo escribió *El duende y el robot*, una historia que ponía en contacto un personaje característico del folclore popular, un duende, con un personaje novedoso, propio de la ciencia-ficción, un robot, con la intención de demostrar que ambos personajes podían coexistir en la misma obra. Este nuevo cuento completaba definitivamente su primer libro, que pretendía ser un manifiesto personal en el que trataba de demostrar que los cuentos tradicionales no estaban pasados de moda. A pesar de los cambios llevados a cabo durante la preparación de la publicación, la censura para los libros infantiles y juveniles del momento denegó su publicación al considerar que si el lector ponía en tela de juicio la historia de Caperucita, podía hacer lo mismo con todo lo demás, cuestionando de este modo el objetivo que el autor perseguía con estos relatos.

En 1971, después de volver a presentar la propuesta, en esta ocasión a la censura general de libros, se publica finalmente la obra con el título *Feral y las cigüeñas*, en la colección “La Ballena Alegre” de la editorial Doncel. Esta colección, como señala García Padrino (vid. 1992: 519-520), destacó por incluir entre sus volúmenes textos de notable calidad literaria, además de títulos y autores de notable interés por su aportación a la renovación de la LIJ española, con títulos como *El niño, la golondrina y el gato* de Miguel Buñuel (1959), *De un país lejano* de Ángela C. Ionescu (1962) o *Ut y las estrellas* (1964) de Pilar Molina.

En este mismo periodo comienza a escribir una historia que titula *La mar en las venas*, pero abandona el proyecto tras las primeras correcciones. Este cuento estaba ambientado en un pueblo marinerero, pero Fernando Alonso no conocía todavía ninguno, por lo que consideró que al relato le faltaba credibilidad. Aún así, teniendo en cuenta que el argumento era interesante, guardó el borrador, para retomarlo años más tarde con el título *A bordo de La Gaviota* (1987).

Como hemos señalado, el proceso de creación de su primera obra estuvo lleno de dificultades. Además, durante ese tiempo su responsabilidad en la editorial Santillana había ido aumentando, privándole de tiempo para escribir. Por estos motivos, en 1970 decide

⁴⁴ El “Premio Doncel” de 1969 quedó desierto ante la imposibilidad de llegar a un acuerdo por parte del jurado sobre las obras finalistas.

abandonar la editorial, aunque sigue colaborando en algunas de sus colecciones de libros de lectura, como escritor y asesor literario. Durante este periodo, cabe destacar su participación como escritor en la serie de álbumes ilustrados *Preescolar Santillana*, publicada a partir de 1976. Esta colección estaba compuesta por 12 títulos: *El árbol que no tenía hojas*, *El mandarín y los pájaros*, *Las fantasías de la lechera*, *Las estrellas y la princesa Liwayway*, *Baira y el fuego*, *El semáforo que quería ser árbol*, *El arco iris y los pájaros*, *Celiana y la ciudad sumergida*, *La visita de la primavera*, *La estatua y el jardincito*, *La estatua y los niños*, y, finalmente, *La gallina Paulina y el grano de trigo*. En 1984 esta serie de libros de lectura fue premiada con la Medalla de Plata de la “Didacta” de Basilea.

Como Fernando Alonso señala, su paso por la editorial Santillana y, especialmente, las obras escritas para las distintas colecciones de libros de lectura, constituyeron para él una especie de banco de pruebas, que le ayudó a encontrar su propio estilo literario. Esto suscitó en el autor el deseo de crear una obra personal e independiente, sin la necesidad de estar condicionado por cuestiones y criterios pedagógicos consensuados por un equipo de expertos.

Los libros de lectura de los que estaba encargado me sirvieron de banco de pruebas para la configuración de mi propio estilo personal. Los libros de Senda 1 y Senda 2, como las dos series de Cuentos para Preescolares, que escribí para Santillana pueden desvelar la evolución de mi estilo hasta llegar al “Hombrecito...”, a mi obra posterior (Alonso, 2000a: 131).

3.1.2. El reconocimiento por su aportación a la LIJ española

En 1970, tan solo unos meses después de abandonar la editorial Santillana, fue nombrado Jefe Nacional de Actividades Culturales de la Delegación de la Juventud, cargo que desempeña hasta 1972. Durante los dos años que ocupó este puesto realizó numerosas actividades entre las que cabe destacar su papel como Corresponsal Nacional en el Consejo de Europa para Asuntos Socioculturales y como Vocal de la Comisión Nacional de la UNESCO. Además, es necesario hacer mención especial a su labor como Vocal del Consejo de Gerencia de la editorial Doncel y como Vocal de la Junta Directiva Nacional de la Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud (AETIJ).

En junio de 1972 comienza a trabajar en TVE como asesor de programas infantiles y juveniles. Entre las responsabilidades de su trabajo está el diseño y gestión de proyectos, además de la coordinación de programas infantiles, tales como *Hoy también es fiesta* o *Presentación de libros*, programa en el que colaboraba como asesora literaria Aurora Díaz Plaja. Unos meses después es designado representante de TVE en el Grupo de Trabajo de

Programas Infantiles y Juveniles de la Unión Europea de Radiodifusión y Televisión (UER), y elegido en Bruselas como miembro de la Comisión Permanente de este grupo de trabajo.

En junio de 1973, tras un proceso de oposición, ingresa como empleado fijo de TVE en la categoría de Titulado Superior, experto en Medios de Comunicación Social. Unos meses después, es reclasificado con la categoría de Programador y nombrado Jefe de Investigación de Programas Infantiles y Juveniles de TVE, cargo que desempeñará hasta 1975. Este trabajo le permitirá viajar por toda Europa y participar en actividades que le ayudarán a conocer otros lugares, otras realidades y unos contextos sociales muy distintos a los que tenía España en ese momento. Además, como señala Alonso (vid. 1990: 64) su trabajo en televisión le ayudó a desarrollar dentro de su estilo literario la concreción, la plasticidad y la utilización de imágenes visuales.

Paralelamente, entre 1973 y 1975, Fernando Alonso comienza a escribir una serie de cuentos cortos, con un estilo mucho más personal. Historias en las que se habla de solidaridad, de libertad, de paz y de la necesidad de unirse para superar los conflictos sociales. Durante este tiempo escribe cuentos tan emblemáticos como *El hombrecillo de papel*, *El hombrecito vestido de gris* o “El Guardián de la Torre”. En este último, pretende reflejar una situación de autoritarismo muy semejante a la que estaban viviendo los españoles en ese momento aunque, más tarde, para su publicación, eliminó referencias concretas y explícitas sobre la situación política española.

Durante estos años, varios editores se ponen en contacto con él para publicarle estos cuentos, pero dada la normativa que todavía continuaba vigente en España sobre el contenido de las publicaciones dirigidas a niños y jóvenes⁴⁵, ninguno se decidió a editar sus relatos, pues pensaban que serían prohibidos por la censura. Aún así, el autor continúa con la escritura y corrección de estos cuentos, esperando que la situación mejore para poderlos publicar.

Después de la muerte de Franco y, pensando, con prematuro optimismo, que la situación había cambiado, intenta publicar algunos de estos cuentos bajo el título *El hombrecito vestido de gris*. Debido a la crítica social tan evidente que contienen estos relatos, los editores vuelven a rechazar su propuesta. No obstante, la editorial Miñón le ofrece la posibilidad de publicar los cuentos de forma independiente, en forma de álbumes ilustrados, con un ritmo de un libro al año. Fernando Alonso desestima esta propuesta, aunque más tarde

⁴⁵ En estos momentos y, hasta la aprobación en 1978 de la *Constitución Española*, continuaba vigente el *Decreto 195/1967, de 19 de enero, por el que se aprueba el Estatuto de Publicaciones Infantiles y Juveniles*. En el Capítulo II se recogen los contenidos que deben evitarse en este tipo de publicaciones.

acepta la publicación del cuento *El hombrecillo de papel* en forma de álbum. Por encargo de la editorial, comienza a preparar él mismo las ilustraciones.

En este mismo periodo contrae matrimonio con la filipina Cita Mendoza, y nacen sus dos hijos: Liwayway y Antonio José, conocido familiarmente como “Zippy”, nombre que aparecerá más tarde en alguno de sus cuentos.

Durante estos años continúa con su carrera profesional en TVE y en 1975 es nombrado Jefe del Departamento de Promoción de Proyectos, con dependencia directa del Subdirector de TVE. A partir de este momento se le asigna la coordinación de la Comisión Especializada de Programas dramáticos. En este mismo año es designado asesor y colaborador literario en el programa de Radio Nacional de España, *Dola-Dola Tiralabola* (1976-1979), y participa en la editorial Hernando como asesor en la colección de biografías *Caminos abiertos*.

En 1976 escribe el guión de la película de dibujos animados *La penúltima hoja del otoño*, dirigida por José Ramón Sánchez y destinada al intercambio internacional del Grupo de Trabajo de la Unión Europea de Radiodifusión y Televisión. Esta película fue premiada en el *Festival Internacional de Cine para Niños*, celebrado en Gijón en 1977. Unos meses después recibe también el “Premio Ondas”, compartido, por el programa de Radio Nacional *Dola-Dola Tiralabola*.

En 1977, reúne de nuevo los cuentos escritos entre 1973 y 1975 bajo el título *El hombrecito vestido de gris*, y decide presentarlos al “Premio Lazarillo”. El libro estaba compuesto, finalmente, por 9 cuentos: “El hombrecito vestido de gris”, “El barco de plomo”, “Los árboles de piedra”, “El viejo reloj”, “El hombrecillo de papel”, “El barco en la botella”, “El guardián de la torre”, “El espantapájaros y el bailarín” y “La pajarita de papel”.

Todos los cuentos que integran esta obra están configurados de acuerdo a unos criterios comunes y con una serie de temas recurrentes. (...) Los problemas que a mi me preocupaban de aquella sociedad española de los años 1972 a 1975 en la que iba sobreviviendo mientras escribía este libro (Alonso, 2000a: 132).

En octubre de ese mismo año, el Instituto Nacional del Libro Español (INLE) le concede el “Premio Lazarillo”, por su aportación a la renovación de la literatura infantil. A partir de ese momento, la editorial Alfaguara se interesa por la publicación de *El hombrecito vestido de gris* (1978). Esta edición no incluyó el cuento de *El hombrecillo de papel*, ya que iba a ser publicado en formato de álbum ilustrado por la editorial Miñón.

Sin duda, la concesión del “Lazarillo” es un punto de inflexión en la trayectoria literaria de Fernando Alonso ya que, a partir de este momento, su carrera como escritor recobra en su vida un mayor protagonismo.

3.1.3. Su carrera como escritor de libros infantiles y juveniles

En 1978 es nombrado miembro de la Comisión Nacional de Literatura Infantil del INLE (Instituto Nacional del Libro Español), y es invitado a participar como componente del Jurado del “Premio Lazarillo”, del que formó parte hasta 1982. Además, fue propuesto como socio fundador y miembro de la Junta Directiva de la Asociación Amigos de Andersen, para la renovación de la literatura infantil. En este mismo año participa como ponente en el *I Simposio Nacional de Literatura Infantil*⁴⁶, organizado por la Subdirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, celebrado en la Hostería de El Pualar, junto con otros autores y especialistas de la LIJ española como Montserrat del Amo, Lolo Rico, Miguel Ángel Pacheco, Jaime García Padrino, Pep Durán, Felicidad Orquín, Carme Solé o Paco Abril.

En 1979 Fernando Alonso reúne los cuentos que no había incluido en *El hombrecito vestido de gris* y escribe tres más, hasta completar *El faro del viento* (1981), un libro que mantiene una estructura y una temática comprometidas, similares al libro galardonado. Para no publicar de forma seguida dos libros tan parecidos, decide guardar la obra para que aparezca publicada más tarde.

A partir de 1980 comienza a colaborar en las *Campañas de Animación a la Lectura*, organizadas por la Subdirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, con encuentros para niños y profesores. Su participación en estas campañas se prolongará de forma continuada hasta su finalización en 1986. En este mismo año escribe y dirige *El libro de Ada*, una serie de 8 programas audiovisuales encargados por el Ministerio de Cultura y destinados a la promoción de la lectura, dentro de las Campañas organizadas por la Subdirección General del Libro y Bibliotecas.

En 1981 colabora como socio fundador en la creación de la Asociación Española de Amigos del IBBY que, años más tarde, se convertirá en lo que hoy conocemos como Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. En este mismo año, aconsejado por varias personas, entre ellas Aurora Díaz Plaja, comienza a reescribir *Feral y las cigüeñas*,

⁴⁶ En él, presenta la ponencia “La creación en Literatura Infantil: el autor”.

con el propósito de reeditar las tres obras de forma independiente. También escribe para la editorial Santillana el libro de lectura *Los cristales de colores* (1981).

Al año siguiente participa como Miembro del Jurado del “Premio Nacional de Literatura Infantil” y, nuevamente, interviene como ponente en el *II Simposio Nacional de Literatura Infantil*⁴⁷ organizado por la Subdirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura. Durante este año reescribe el borrador de *El genio de tercera clase*, que publica finalmente con el título *El Gegenio* (1982), y traduce al castellano la obra de Tomie de Paola, *Oliver Button es un nena*.

En 1983, tomando como referente los guiones de los programas audiovisuales de *El Libro de Ada*, comienza a escribir la obra *Un castillo de arena* (1983). Considera que una historia que pretende dar a conocer los libros y el mundo que les rodea, así como potenciar el amor por la lectura, debía ser también editada como libro. Este mismo año, el director de Alfaguara, Jaime Salinas, se pone en contacto con el autor para comunicarle su interés por publicar en formato de álbum otro de los cuentos integrantes de *El hombrecito vestido de gris*. Fernando Alonso accede y se publica de forma independiente *El viejo reloj* (1983), con ilustraciones de Agustí Asensio. Además, seleccionado por el Ministerio de Cultura, participa en el *Congreso de Escritores de Literatura Juvenil*, celebrado en Copenhague, en representación de los escritores españoles.

Durante este periodo comienza a trabajar en la obra *El bosque de piedra*, una colección de cuentos en los que distintas estatuas van cobrando vida, por un motivo u otro. Al hilo de esta idea, piensa en incorporar un relato en el que suceda lo contrario: un personaje que se convierte en piedra. Mientras buscaba el hecho desencadenante para tan insólito fenómeno, comienza a leer en los periódicos varias noticias sobre escapadas y suicidios de jóvenes, provocados por un problema de fracaso escolar. De esta forma, lo que comenzó como la idea para un capítulo del libro en el que estaba trabajando en ese momento, terminó transformándose en una novela independiente que tituló: *Sopaboba* (1984). Este libro es, sin duda, el que mejor refleja la influencia de los años que trabajó en televisión, prácticamente se ajusta al formato de un guión cinematográfico.

Al mismo tiempo, escribe y dirige *Galaxia Gutenberg*, una serie de programas audiovisuales encargada por el Ministerio de Cultura para las Campañas de Promoción de la Lectura, organizadas por la Subdirección General del Libro y Bibliotecas.

⁴⁷ En esta ocasión presenta, junto con Felicidad Orquín, la ponencia “La televisión: información y promoción”.

En 1985, finaliza y publica *El bosque de piedra*. Este mismo año reúne varios de los cuentos que había publicado en la colección de libros de lectura de la editorial Santillana, con la intención de agruparlas en un libro dedicado a lectores más mayores. Como eran historias escritas en épocas distintas, con temas y personajes diversos, decide buscar un hilo conductor que le ayude a unir las dentro de la misma obra, así surge “la misteriosa barquillera”. Durante el proceso de creación de este nuevo libro, lo que había comenzado como un simple hilo conductor va cobrando mayor relevancia, hasta convertirse en el eje central de la narración. De esta forma quedan fuera la mayor parte de los cuentos que había decidido incluir, y escribe nuevas historias, publicándose finalmente la obra con el título: *El misterioso influjo de la barquillera* (1985). Además, reescribe el cuento *El secreto del lobo* (1986), para publicarlo de forma independiente como álbum ilustrado.

De forma paralela colabora como coordinador de los programas culturales de la 2ª Cadena de TVE, *La Ventana Electrónica* y *El Ojo de Cristal* y participa en el Proyecto del Ayuntamiento de Madrid “Visiones particulares de la Transición”. El tríptico de estas jornadas reproducía su cuento *El guardián de la torre*, de su libro *El hombrecito vestido de gris*. Las sesiones comenzaban cada día con una grabación de este cuento, realizada por un actor. Participa en el *Seminario Hispano-Alemán*⁴⁸, organizado por la Deutsche Bibliotheks-konferenz, en el Instituto Alemán de Madrid, y colabora como miembro de la comisión de expertos del “Premio Nacional de Traducción de Libros Infantiles y Juveniles” (1985).

Dentro de sus continuas participaciones en campañas de fomento de la lectura y encuentros con lectores, visita el Centro Internacional del Libro y la Lectura de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, lo que le permitirá entrar en contacto con Antonio Basanta y Luis Vázquez, los cuales le comunican su intención de poner en marcha una nueva colección de libros infantiles dentro de la editorial Anaya, y su deseo de que una obra suya inaugure la colección. Para este nuevo proyecto, Fernando Alonso retoma el borrador de la historia *La mar en las venas*, que años antes había descartado por falta de credibilidad de la historia. Casi veinte años después, ahora que conocía bien la vida de un pueblo costero, al tener fijada desde hacía diez años su segunda residencia en Nerja, reescribe este relato. Así, en 1987, aparece el primer número de la colección *El duende verde*, con la obra *A bordo de La Gaviota*. En ese mismo año y dentro de la misma colección se reedita *El faro del viento*, tras la desaparición de la editorial Bruguera.

En 1987 es galardonado con el “Premio Europeo de Literatura Juvenil” de la Universidad de Padua. Durante este mismo año comienza a escribir una serie de cinco libros

⁴⁸ Presenta la conferencia “Situación del autor en España”.

para Anaya. Estas historias están protagonizadas por *Tano*, un niño que va creciendo y evolucionando a lo largo de la serie. *Tano* se caracteriza por ser un gran lector y son precisamente las lecturas, las que le ayudan a resolver sus conflictos y a madurar. Estos cinco libros, publicados en 1989, suponen un continuo juego intertextual, y un repaso a la bibliografía de Fernando Alonso. También en este año escribe y publica *El secreto de la flauta de piedra*.

En 1991 escribe el cuento *La ciudad desastre*, para el programa de televisión *Los cuentos de Nana Bunilda*, dirigido por Mercé Company. Un año después estos cuentos aparecerán publicados por la editorial Toray. En este mismo periodo comienza a trabajar en el libro *El árbol de los sueños* (1993).

3.1.4. El compromiso con la promoción de la lectura y la literatura infantil

A partir del comienzo de la década de los 90, las colaboraciones de Fernando Alonso en encuentros con lectores, tanto nacionales como internacionales, y en cursos para especialistas son más continuas, reflejo de su cada vez mayor compromiso con la promoción de la lectura.

Cuando empecé a escribir pensaba que tenía en mis manos la posibilidad de cambiar el mundo. De hacer la revolución a través de la literatura. Estos objetivos de compromiso se van matizando. El matiz que encontré fue que podía ir poniendo pequeños granitos de arena para tratar de conseguir lo más que puede conseguir un autor, que es incrementar el número de lectores, el número de aficionados a la lectura (Alonso y Charcán, 1999: 2).

En 1991 comienza su participación en los *Cursos de Literatura Infantil Española* para profesores norteamericanos de enseñanza bilingüe, organizados por la Dra. Isabel Visedo Orden, en la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con el Ministerio de Cultura. Este curso, dirigido a profesores de español, sigue impartándose actualmente y en su programa continúa colaborando Fernando Alonso, en calidad de escritor.

Destaca, además, su participación en eventos como el *XIV Encuentro de Escritores de Literatura Infantil y Juvenil* en Nueva York (1993), invitado por el Instituto Cervantes; el *VII Curso Superior de Filología Hispánica*, para alumnos de doctorado, en la Universidad Complutense de Madrid (1993)⁴⁹; la *Semana Cultural* del Instituto Español de Nador,

⁴⁹ Participa con dos conferencias “Tres décadas de Literatura para Niños en España” y “Escribir para niños”.

Marruecos (1993)⁵⁰ ; el *II Seminario La Sociedad Lectora*: “Escritores y Lectura” (1994), organizado por la Dirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, en colaboración con la Fundación Círculo de Lectores; y la *IV Conferencia Anual de Libros Infantiles* en San Diego, California (1994), a la que fue invitado por el Instituto de Comercio Exterior como representante de los escritores españoles.

En 1995, mientras trabaja en el libro *Las raíces de mar*, escribe y publica el álbum *Mateo y los Reyes Magos*. Este mismo año la editorial Alfaguara inaugura la colección *Clásicos Alfaguara* dirigida por M^a José Gómez Navarro, en la que se publica *Cuentos* (1995). Un libro compuesto por los 8 cuentos de *El hombrecito vestido de gris* y algunas historias de *El árbol de los sueños*.

En 1996, con motivo del Día del Libro, colabora con las bibliotecas públicas de Navarra en el proyecto “Un cuento al Parlamento”, para el que se realiza una edición no venal, en castellano y euskera, de su cuento *El viejo tranvía*.

En 1997 se le concede el “Premio Mundial de Literatura José Martí” por el conjunto de su obra, en el marco del *IV Coloquio Internacional de la Lectura*⁵¹, celebrado en Costa Rica. Este mismo año participa en el *III Encuentro Iberoamericano de Literatura para Niños y Jóvenes* celebrado en La Habana. Durante este periodo revisa y corrige alguna de sus principales obras, que aparecen reeditadas o publicadas por distintas editoriales.

En 1998, comienza a trabajar en *Los Peines del Viento* (2004), un relato que prosigue con la historia de uno de los personajes del cuento *El faro del viento*. A partir de este año revisa y corrige la mayoría de sus obras antes de ser reeditadas. En el año 2004 escribe y publica una obra de teatro titulada *El misterio de la Ciudad Perdida*.

Desde 1999, y tras acogerse a un Expediente de Regulación de Empleo, abandona Televisión Española, pasando a la situación de jubilación anticipada. A partir de este momento, traslada su residencia habitual a Nerja, continuando con sus participaciones en actividades de promoción de la lectura y la literatura infantil.

Este mismo año, participa, por primera vez, en los *Cursos de Verano de Literatura Infantil*, organizados por la Universidad de Castilla-La Mancha, dirigidos por los profesores Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino. A partir de este momento, su colaboración con esta Universidad y con el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) ha sido constante, destacando su labor como ponente en las distintas ediciones que desde el año 2001 se celebra del *Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*

⁵⁰ Participa con las conferencias “Del texto abierto a la creación literaria” y “Animación a la creatividad”.

⁵¹ Presenta la conferencia “Pre-textos, claves y entre-líneas de mi obra literaria”.

dirigido por los profesores Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero, así como en el *Encuentro Internacional Valores y Lectura* (2004) y el *V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio* (2006).

Asimismo, el CEPLI ha seleccionado varias de sus obras para la elaboración de guías de lectura, dentro de sus proyectos para el fomento de la lectura, en colaboración con organismos como la Federación Española del Síndrome de Down (FEISD) o la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

Desde el año 2006, este centro presenta al autor Fernando Alonso como candidato al “Premio Astrid Lindgren”, que otorga el gobierno sueco en memoria de la autora, para premiar la trayectoria de un autor, un ilustrador o bien un organismo dedicado a la promoción del libro infantil. Y desde 2009 al “Premio Iberoamericano de Literatura Infantil” que convoca la editorial SM.

En la actualidad, Fernando Alonso continúa con su labor como escritor, destacando, además, su implicación en encuentros, tanto con lectores como especialistas, en los que pretende acercar su obra al público infantil, pero, sobre todo, fomentar el placer por la lectura y la literatura para niños y jóvenes.

3.2. La obra narrativa de Fernando Alonso

La obra narrativa de Fernando Alonso se compone de un total de 24 libros publicados hasta el momento. Para abordar el análisis de estas obras, tras una primera lectura, identificamos aquellos aspectos y elementos literarios que suponen una constante en las narraciones de este autor y que, además, evidencian de alguna forma la renovación experimentada por la narrativa infantil y juvenil española a partir de la década de los setenta. A continuación se ha diseñado un modelo de análisis que nos ha permitido estudiar estos aspectos a partir de los métodos aplicados a la literatura general, pero teniendo en cuenta las particularidades de la literatura infantil.

El modelo que presentamos se estructura en nueve apartados de análisis que incluyen distintos elementos que se relacionan y entrecruzan entre sí. Para ello, hemos tenido en cuenta la distinción que autores, como Genette (1989), Benveniste (1974) o Todorov (1974), hacen entre historia (el conjunto de los acontecimientos que se cuentan) y relato (el discurso oral o escrito que los cuenta).

La obra literaria ofrece dos aspectos al mismo tiempo una historia y un discurso. Es historia en el sentido que evoca una cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido,

personajes que, desde este punto de vista, se confunden con los de la vida real (...). Pero la obra es al mismo tiempo discurso: existe un narrador que relata la historia y frente a él un lector que la recibe. A este nivel, no son los acontecimientos referidos los que cuentan, sino el modo en que el narrador nos lo hace conocer (Todorov, 1974: 157).

En primer lugar analizamos los elementos que forman la historia: el tema o conflicto, los personajes y el contexto espacio-temporal donde se desarrolla la acción. A continuación, se ofrece el análisis del discurso narrativo, teniendo en cuenta factores como la estructura del relato, la figura del narrador y el estilo narrativo. El estudio de estos seis apartados se ha elaborado, principalmente, a partir de los modelos de análisis utilizados por la corriente estructuralista desarrollada a partir de los años sesenta y de los trabajos de autores como Propp (2006), Greimas (1971), Todorov (1972, 1974), Barthes (1974) y Genette (1989, 1998). Estos planteamientos teóricos, aunque algo reduccionistas en algunos puntos, “han aportado aspectos fundamentales, que unidos a los procedentes de las teorías que tienen en cuenta la recepción y el receptor, resultan fundamentales para esclarecer los mecanismos del fenómeno literario” (Sotomayor, 2000: 28).

Debido a las limitaciones que supone analizar los relatos solo desde una perspectiva estructuralista, el apartado siguiente pretende ir más allá de las características formales del texto literario para profundizar en su contenido y en las relaciones entre el texto y su receptor. De este modo, se analiza la obra de Fernando Alonso desde aspectos propios de la estética de la recepción. Así, el séptimo apartado presenta las referencias intertextuales que el autor ofrece al lector, teniendo en cuenta las teorías sobre recepción literaria y el papel desarrollado por el lector en el proceso de interpretación del texto.

El octavo apartado se centra en el análisis de los elementos con los que el lector se encuentra antes de comenzar a leer y que, en ocasiones, son determinantes a la hora de seleccionar un libro: los paratextos. Hemos considerado importante terminar este análisis con unas breves consideraciones sobre las modificaciones encontradas en las distintas reediciones de las obras de Fernando Alonso, ya que este autor concede gran importancia al proceso de relectura y reescritura de sus obras.

Queremos advertir que somos conscientes de que todos estos elementos de la obra literaria se manifiestan a través de una interrelación compleja y no se encuentran separados más que en nuestro análisis. Como señala Todorov (1972: 114), “en literatura, lo que se dice es tan importante como la manera de decirlo, el *qué* vale tanto como el *cómo*, y a la inversa”, pero además, ahora que el libro es considerado como un producto más de consumo, es

importante estudiar el cómo se presenta. Por ello, abordamos el análisis de las obras de Fernando Alonso desde esta triple perspectiva (texto-lector-paratexto), teniendo en cuenta que aunque trabajamos con elementos independientes, la obra narrativa debe ser considerada en su totalidad como una unidad dinámica en la que todos los elementos resultan significativos, sin considerar ninguno de ellos de manera aislada, ya que “todos los recursos usados en la ficción son plurales y están conectados entre sí: cada uno de ellos se apoya en todos los demás y contribuye a todos ellos” (Lodge, 1998: 93).

3.2.1. Los temas

Los cambios políticos y sociales vividos en España a partir de los años setenta y la nueva visión del mundo y de la infancia, obligaron a los autores de LIJ a actualizar sus propuestas y a modernizar y ampliar las fronteras en relación con los temas tratados. Los autores españoles comienzan a ofrecer al lector infantil y juvenil una imagen más fiel de la complejidad de las relaciones y de los conflictos humanos, intentando mostrar una visión más objetiva de la realidad. Las nuevas estructuras sociales, las costumbres urbanas o las preocupaciones de la sociedad postindustrial, comienzan a reflejarse en las narraciones, muestra del intento de renovación de los valores y modelos sociales presentados hasta entonces en esta literatura.

A partir de este momento, como señala Colomer (1991: 17), “el lector es invitado a considerar el conflicto como parte inseparable de la propia vida”, comenzando a tratarse en la narrativa infantil y juvenil conflictos individuales como la soledad, la nostalgia, la enfermedad o la muerte. Se observa, además, una visión más intimista en la descripción de conflictos sociales como la marginación, la emigración o la guerra. A partir de los noventa, con el desarrollo de la narrativa juvenil, se puede observar cómo, a esta línea de interiorización de los conflictos, se añade una visión más realista y cruda de la realidad.

El conflicto se convierte en el núcleo central del relato, presentando problemas internos y externos o, como señala Todorov (1972), relacionados con los temas del *yo* o desarrollados a partir de los temas del *tú*. En los conflictos internos los personajes han de librar una batalla interior para superar sus miedos, sus sueños o sus pesadumbres, y tratan temas como el amor, la soledad, la felicidad, la muerte o la timidez. Mientras que en los conflictos externos, el protagonista debe luchar contra fuerzas ajenas a su control (guerras, miserias, catástrofes), o bien contra otros personajes para resolver situaciones que tienen que ver con la libertad, la intolerancia, el autoritarismo o la discriminación.

Estos conflictos pueden aparecer en el relato a partir de un enfoque realista o fantástico. El realismo y la fantasía han estado siempre presentes en la LIJ, aunque ha habido épocas en las que se ha acentuado el predominio de una de estas tendencias en función del contexto social y educativo vigente.

Históricamente, la fantasía ha sido objeto de marginación. En determinados momentos, especialmente cuando la literatura ha perseguido fines pedagógicos o ideológicos, se la ha considerado trivial en comparación con el realismo, al que se le atribuía un carácter más serio y útil. Sin embargo, la fantasía, como han destacado autores como Bettelheim (2005), aporta valiosos elementos para ayudar al niño a comprender con facilidad todo lo que le rodea, contribuyendo a que se sienta parte de la sociedad. Mientras, los relatos realistas suelen limitarse a mostrárnosla tal como es. Además, durante algún tiempo la ficción literaria para niños se ha esforzado por diferenciar entre realidad y fantasía, aunque podían coexistir en un mismo texto cuando se indicaba la frontera entre ambas. Como describe Nobile (1992: 155), “los elementos fantásticos quedaban circunscritos a unos determinados personajes o a unas secuencias nítidamente delimitadas por las fórmulas convencionales, tales como el sueño de un personaje o su viaje a un mundo fuera de lo habitual, que preservan la verosimilitud del lenguaje”.

La literatura infantil del siglo XX se ha caracterizado por la falta de fronteras entre lo real y lo irreal. De este modo, como señala Senabre (vid. 1992: 30), un ser humano puede volar y un pájaro puede hablar, todo ello con la más absoluta naturalidad. Esta tendencia a mezclar fantasía y realidad comenzó en Europa con la reivindicación de las literaturas populares y las obras de Giani Rodari, aunque tienen su precedente en obras como *Alicia en el País de las maravillas* (1865) de Lewis Carroll y en títulos tan significativos como *Mary Poppins* (1934) de Pamela L. Travers o *Pipa Mediaslargas* (1945) de Astrid Lindgren, donde fantasía y realidad se dan la mano en el mismo relato.

En España, aunque encontramos excepciones a lo largo de la historia de la LIJ en las obras de Antoniorrobes, Bartolozzi, Manuel Abril, Magda Donato, Elena Fortún o María Luisa Gafaell, no fue hasta la década de los setenta del pasado siglo cuando comenzó a destacar esta nueva forma de ficción fantástica. A partir de la transición empezó a reivindicarse el valor de la fantasía como parte esencial de la educación y a extenderse la idea de una “nueva fantasía” o “fantasía moderna”, impulsada por la traducción al castellano de la obra de Rodari⁵². Esto contribuyó notablemente a que autores como Miquel Obiols, Joles Sennell, Joan Manuel Gisbert o Consuelo Armijo comenzaran a introducir en la narrativa

⁵² En 1976 la editorial Avance publica en castellano la obra *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari.

infantil la nueva visión de la narrativa fantástica. Este nuevo enfoque favoreció, a su vez, un mayor enriquecimiento del género a partir de la búsqueda de nuevas corrientes, entre las que destacó el desarrollo del denominado “realismo mágico”.

El realismo y la fantasía han sido las dos corrientes principales de la actual narrativa infantil española, por lo que el análisis temático de las obras de Fernando Alonso lo hemos centrado en estas dos categorías temáticas, considerando la clasificación de Cubells en *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana* (1990), quien presenta los temas de la narrativa en función de su argumento, agrupados en las dos corrientes citadas: obras con temática fantástica y obras con temática realista.

La corriente de la fantasía se subdivide en:

- A. Relato maravilloso o cuento de magia y hadas: Incluye cuentos populares y sus adaptaciones, cuentos que siguen la misma estructura que estos o proponen personajes tradicionales y desmitificación y tratamiento humorístico de historias tradicionales.
- B. Relato fantástico o realismo mágico: Obras que presentan realismo y fantasía combinados en un mismo argumento, como cuentos protagonizados por animales, humanos con poderes mágicos, muñecos o seres inanimados que cobran vida.
- C. Non-sense o superrealismo infantil: Categoría empleada para referirse a obras escritas desde un humor disparatado, exagerado, inesperado y rompedor, definido también como el humor del sinsentido.
- D. Relato de anticipación o ciencia ficción: Narraciones que se anticipan a un futuro próximo, cercanas en ocasiones a la novela científica, a la ciencia ficción y el mundo extraterrestre.

En cuanto a la corriente del realismo, Cubells divide las obras en: “Novelas de aventuras” y “Realismo de la vida cotidiana”. Debido a la simplicidad de esta división, hemos considerado oportuno completar este apartado con la clasificación que este mismo autor propone temática e ideológicamente. Basándonos en estas dos clasificaciones hemos subdividido las obras de temática realista en las siguientes categorías:

- A. Vida cotidiana: Relatos sobre la vida familiar, la vida escolar y las relaciones entre iguales. Estas obras presentan una amplia galería de tipos humanos.
- B. Desarrollo humano: Categoría empleada para referirse a narraciones que presentan la superación de limitaciones físicas, hándicaps psicológicos y superación de sentimientos como el miedo a la muerte, la timidez, los celos, el rechazo, y situaciones como la crisis de la adolescencia y el abandono de la niñez.

- C. Denuncia social: Textos que denuncian injusticias y problemas sociales como la delincuencia, la opresión, la discriminación y el consumismo. Al tiempo suelen defender valores como la paz, la tolerancia y la protección de la naturaleza.
- D. Aventuras: Relatos que presentan situaciones arriesgadas, de intriga y misterio, en los que el argumento gira en torno a la resolución de un suceso o enigma.
- E. Novela histórica: Presenta acontecimientos del pasado. Podemos encontrar en este apartado narraciones que nos presentan otras civilizaciones menos desarrolladas y otras culturas o distintos periodos históricos, en los que se pueden proyectar problemas actuales.

Hemos optado por esta clasificación por su sencillez, ya que nos facilitaba enormemente la organización sistemática de este trabajo, y porque describe las principales corrientes temáticas que han marcado los rumbos de la narrativa infantil española desde finales del siglo XX.

Somos conscientes del encasillamiento que este tipo de clasificaciones conlleva debido, básicamente, a la imprecisión de los límites entre las distintas categorías temáticas y a la imposibilidad de clasificar una obra dentro de una única opción. La dicotomía clásica entre tema principal y temas secundarios anticipa ya la complejidad, la superposición y la transversalidad temática que ofrece cualquier obra literaria. Incluso, simplemente, la delimitación de las barreras entre realidad y fantasía, entraña una extrema dificultad, teniendo en cuenta que todo relato que parte de la ficción y la fantasía tiene sus fuentes en la experiencia cotidiana.

Esta dificultad de categorización temática la describe el propio Fernando Alonso con las siguientes palabras:

Dentro de mi obra también podría hablar de líneas creativas, aunque toda clasificación es engañosa, y estas líneas no son absolutamente independientes y nítidas, sino que confluyen, convergen y coinciden en temas, tratamiento e ideas recurrentes (Alonso, 1990: 64).

Consideramos que ninguna obra de este u otro autor puede encuadrarse dentro de una única temática, puesto que el enfoque dado a un tema, la estructura del argumento o los elementos introducidos en el relato hacen que, en muchas ocasiones, coincidan y se interrelacionen distintas categorías temáticas, desbordando las fronteras descritas en cada una de las corrientes expuestas.

También queremos ahondar en la idea de que el estudio de los temas tratados en la narrativa de Fernando Alonso no pretende ser una interpretación crítica de cada una de sus obras, sino una labor de identificación y descripción. En este sentido, las palabras de Todorov justifican la idea de que no debemos confundir el estudio de los temas con la interpretación crítica de una obra.

Consideramos la obra literaria como una estructura susceptible de recibir un número indefinido de interpretaciones; estas dependen del tiempo y del lugar de su enunciación, de la personalidad del crítico, de la configuración contemporánea de las teorías estéticas, y así sucesivamente (Todorov, 1972: 115).

Este intento de clasificar las obras de Fernando Alonso⁵³ atendiendo a distintas categorías temáticas responde, básicamente, a imperativos de claridad. A partir de ellas presentamos el análisis y la reflexión sobre los temas tratados en sus obras, relacionándolos con las temáticas propias de este periodo y teniendo en cuenta la interrelación que, en ocasiones, se da en una misma obra entre distintas categorías.

3.2.1.1. Propios de la fantasía

La mayoría de las obras de Fernando Alonso pertenecen a esta categoría temática, pues como él mismo afirma utiliza “la fantasía como forma de comunicación con la realidad” (Alonso y Arenas, 2009: 3).

Muchos autores de narrativa infantil encuentran en la fantasía una mejor forma de acercarse al niño. “Para muchos autores lo sobrenatural no era más que un pretexto para describir cosas que jamás se hubieran atrevido a mencionar en términos realistas” (Penzoldt, 1952: 146). Un escenario fantástico o la irrupción de seres sobrenaturales permitieron en la narrativa para adultos comenzar a plantear temas tabúes como la homosexualidad, el incesto, la locura o el consumo de drogas. De forma similar ha actuado la fantasía en la narrativa infantil y juvenil, ofreciendo recursos literarios que presentan determinados conflictos a partir

⁵³ Fernando Alonso (vid. 1990: 64) clasifica sus obras atendiendo a tres constantes temáticas. La primera se caracteriza por el reflejo y la evocación de la literatura de tradición oral, ofreciendo una actualización temática y estructural y una propuesta de lecturas creativas y renovadas, entre las que destaca títulos como *Feral y las cigüeñas*, *El duende y el robot*, *El secreto del lobo*, *El Gegenio*, y de alguna manera *A bordo de La Gaviota*. La segunda se caracteriza por un intento de renovación temática y estructural, en las que incluye *El hombrecito vestido de gris*, *El hombrecillo de papel*, *El faro del viento*, *El bosque de piedra*, *Sopaboba* y *El secreto de la flauta de piedra*. En la tercera, el libro, la lectura y el hecho de la creación literaria se convierten en personajes o en aspectos fundamentales, incluyendo obras como *Un castillo de arena*, *El misterioso influjo de la barquillera* y la serie de libros de *Tano*.

de cierto distanciamiento con la realidad, lo que permite al lector desdramatizar situaciones y reconciliarse con el mundo. Como señala Gómez del Manzano (1987: 175), “la Literatura Infantil tiene sus raíces en el cuento tradicional, en el mundo de la fantasía, de lo maravilloso, incluso del disparate”.

A. Cuentos maravillosos

Una de las categorías temáticas más generalizada en la corriente fantástica es la que tiene como referente los cuentos maravillosos. Como describe Casanueva Hernández (vid. 2003: 73) el cuento popular actúa como modelo en gran parte de la producción fantástica de las últimas décadas del siglo XX, adecuando las formas y las imágenes propias del cuento maravilloso a un nuevo imaginario. En las narraciones infantiles contemporáneas encontramos personajes y elementos propios de los cuentos clásicos populares (duendes, castillos, encantamientos, pocimas o animales personificados), además de una estructura narrativa común.

El análisis de los cuentos populares ha sido tratado por muchos autores y desde distintas perspectivas pero, sin duda, el modelo de análisis morfológico propuesto por el estructuralista Vladimir Propp ha sido el referente seguido desde su primera publicación en 1928⁵⁴. Propp aísla las partes constitutivas de los cuentos maravillosos y propone un esquema narrativo común mediante el establecimiento de treinta y una funciones, que cumplen los personajes de estos relatos. Estas acciones o funciones se repiten de forma sistemática, aunque sean llevadas a cabo por personajes diferentes, siendo los elementos fundamentales del relato. La sucesión de las funciones se realiza siempre en el mismo orden, aunque no necesariamente deben presentarse todas.

Esta estructura prototípica de los cuentos maravillosos se refleja también en relatos fantásticos contemporáneos que imitan a los modelos populares. El mismo Propp en la segunda edición revisada y ampliada de la obra *Morfología del cuento* de 1962⁵⁵, añade a su estudio el texto: *Las transformaciones de los cuentos maravillosos*. En él se analizan las formas derivadas de estos cuentos, señalando los distintos tipos de modificaciones existentes:

- a) *Reducción*: La estructura fundamental se reduce, dando lugar a una estructura simplificada del cuento maravilloso.

⁵⁴ La primera edición de la obra *Morfología del cuento* aparece publicada en ruso en 1928, adelantándose a las investigaciones estructuralistas realizadas a partir de la década de los 50 en Europa y Estados Unidos, abriendo grandes perspectivas a autores como Levi-Strauss, Greimas o Bremond.

⁵⁵ Edición en la que se basa la traducción francesa de 1970, de la que se tradujo en 1971 la edición española.

- b) *Ampliación*: Fenómeno opuesto al anterior.
- c) *Deformación*: Se produce la deformación de alguno de los elementos constitutivos del relato.
- d) *Inversión*: La forma fundamental se transforma en su contraria. Efecto muy utilizado para la desmitificación de roles o estereotipos, a partir de la inversión de las funciones de los personajes en la estructura del relato.
- e) *Intensificación y debilitamiento*: Afectan a la intensidad de las acciones de los personajes.
- f) *Sustituciones*: Propp contempla distintos tipos de sustituciones en función de su procedencia y la intención con la que se produce el cambio de determinados elementos: interna, realista, confesional, arcaica, por superstición, literaria o de origen desconocido.
- g) *Asimilaciones*: Al igual que las anteriores, no afectan a la estructura fundamental del relato sino que consisten en la sustitución parcial de un elemento fusionándolo con otro. Su clasificación sigue los mismos tipos que las sustituciones.

Fernando Alonso, como otros muchos autores de este periodo, toma como referente de inspiración los cuentos populares, adaptando su estructura y elementos más significativos a las exigencias de la nueva visión de la fantasía y de corrientes como el realismo fantástico.

Muchas de sus obras presentan una estructura coincidente, en gran medida, con las funciones establecidas por Propp para los cuentos maravillosos, si bien podemos observar diferencias notables respecto a la caracterización e individualización de los personajes y al desarrollo de los elementos secundarios que, además de servir a la acción, cobran una importancia estética, que no está presente en los relatos tradicionales.

La primera obra escrita por Fernando Alonso, *Feral y las cigüeñas*, pretendía ser un alegato a favor de los cuentos populares, por lo que tanto los tres cuentos que componen esta obra (*Feral y las cigüeñas*, *El secreto del lobo* y *El duende y el robot*), como el cuento que fue descartado por motivos relacionados con la censura (*El Gegenio*), se encuadran en esta categoría temática.

El primero de ellos, *Feral y las cigüeñas*, presenta la estructura prototípica del cuento maravilloso aunque de forma simplificada. Su argumento se organiza atendiendo a las siguientes funciones establecidas por Propp:

1. *Fechoría y carencia*: Por la travesura de Feral las cigüeñas abandonan Villalcamino.
2. *Partida*: Feral decide salir en su búsqueda.
3. *Muestra de generosidad*: En el camino Feral va dando muestras a las cigüeñas de su buen corazón, solo así consigue llegar hasta ellas.

4. *Las pruebas*: El héroe es sometido a una serie de pruebas de difícil superación. Las supera gracias a su ingenio y conocimientos.
5. *Viaje de vuelta*: Feral regresa a casa.
6. *Desenlace feliz*: Las cigüeñas regresan a Villalcamino.

Pero esta estructura clásica encierra una doble lectura en la que se tratan de forma alegórica temas como la maduración personal, el culto al ingenio, la imaginación e, incluso, los conocimientos literarios y el elogio a la naturaleza.

En *El secreto del lobo* nos encontramos con una versión actualizada del cuento de *Caperucita Roja* recogido por Perrault, pero a partir de la inversión de la estructura fundamental del cuento y del cambio de roles de sus personajes. En esta obra, Fernando Alonso, como otros autores españoles⁵⁶, ha buscado desmitificar algunos estereotipos propios de los cuentos maravillosos, como la tradicional clasificación entre buenos y malos y el final feliz. Alonso, a partir de un magistral juego intertextual que analizaremos en detalle más adelante (apartado 3.2.7.), reinterpreta el cuento popular ofreciendo la visión del lobo feroz, tal y como explica al final del relato:

Cada uno cuenta la historia según le ha ido en ella.

A mí, en esta historia, ni me ha ido ni me ha venido.

Por eso la escribí tal y como me la soplaron al oído el Lobo Rojo y los niños de la aldea de Madre la Oca (*El secreto del lobo*, 74).

En *El duende y el robot*, con una estructura argumental más experimental, Fernando Alonso pone en contacto un personaje propio de los cuentos maravillosos –el duende–, con un personaje característico de las historias de ciencia ficción –el robot–, para contar una historia cuyo argumento está más cercano a los relatos de desarrollo humano que al cuento maravilloso.

En su relato *El Gegenio*, publicado primero de forma independiente e incluido años después de forma reducida en *El misterioso influjo de la barquillera*, parte del argumento central del cuento árabe *Aladino y la lámpara maravillosa*, en el que un genio concede toda clase de deseos a la persona que le libera de su encierro. A partir de la deformación del personaje fantástico y el debilitamiento de sus poderes mágicos, el autor presenta una nueva

⁵⁶ Recordemos los cuentos de J. A. Goytisolo *El lobito bueno*, *El príncipe malo*, *El pirata honrado* o *La Bruja hermosa*; *Caperucita en Manhattan* de C. Martín Gaité; o *El último lobo* y *Caperucita* de J. L. García Sánchez y M. A. Pacheco, entre otros.

versión de la historia desde una visión irónica del personaje y con un final abierto que lleva al lector a cuestionarse la credibilidad de los hechos narrados.

Entre los cuentos que integran *El hombrecito vestido de gris* también podemos encontrar relatos que siguen una estructura argumental muy similar a la del cuento popular. Tanto “Los árboles de piedra” como “La pajarita de papel” presentan la repetición por triplicado de su estructura⁵⁷. En el primer relato, tres hombres de piedra parten en busca de árboles que puedan crecer en su mundo de piedra, los dos primeros fracasan en su intento y el tercero es el que regresa con la solución a su carencia: árboles de coral. En el segundo cuento, el padre de Tato consulta hasta tres sabios antes de dar con la solución que devolverá la alegría a la pajarita de papel y a su hijo. Estas dos historias, aunque por su estructura las clasificamos como cuentos maravillosos, presentan de forma metafórica conflictos sociales y personales, como la importancia de la colectividad y la necesidad de superar la soledad.

“La dragoncita de escamas rosadas”, cuento incluido en *El faro del viento*, presenta también una visión desmitificada de los cuentos populares. Igual que hiciera en *El secreto del lobo*, Fernando Alonso da un giro a las historias protagonizadas por caballeros y dragones. En este cuento, la paz de un país de dragones se ve perturbada por la llegada de los hombres que no tardarán en saquear sus tierras y perseguirles. Presentando a los dragones como los héroes de la acción y a los caballeros como los agresores, el relato mantiene la estructura propia de los cuentos maravillosos:

1. *Fechoría*: El caballero rapta a la dragoncita de escamas rosadas.
2. *Partida*: El dragón sale a rescatarla.
3. *Aparición del donante*: El dragón decide ir a consultar a un sabio.
4. *Recepción del objeto mágico*: El sabio le ofrece la fórmula mágica que le hará invencible.
5. *Llegada*: El dragón llega al castillo donde esta la dragoncita.
6. *Enfrentamiento*: Dragón y caballeros se enfrentan en una cruel batalla.
7. El agresor es vencido.
8. El héroe regresa a casa.

Nuevamente, la intención de esta inversión de roles es desmitificar la postura clásica estereotipada entre buenos y malos, tratando de motivar la reflexión del lector acerca de la importancia de conocer todas las versiones de una misma historia.

⁵⁷ La triplicación de determinadas funciones es uno de los elementos que Propp (vid. 2006: 84) señala que sirve de nexo entre las funciones, consiguiendo la intensificación de estas.

Los caballeros contaron siempre la historia como ejemplo de violencia y crueldad.

Los dragones, sin embargo, la cantaron como una maravillosa historia de amor.

Esto sucedía así, porque los dragones nunca han pensado igual que los caballeros.

Por eso, quizás, los dragones, que eran menos numerosos que los caballeros, terminaron por ser borrados de la faz de la tierra (*El faro del viento*, 62).

Finalmente, en esta categoría temática podemos clasificar la obra *Mateo y los Reyes Magos*, en la que Fernando Alonso recreando la atmósfera mágica de los cuentos de *Las mil y una noches* presenta la historia de los tres Reyes Magos. Los tres misteriosos reyes llegan al oasis de Jaisalmer donde esperan la señal de la llegada del Mesías; durante el tiempo que pasan allí van contando su historia a Mateo, un niño de seis años, al que le entusiasma escuchar las aventuras de los viajeros. Las tres historias intercaladas en el relato presentan una estructura recurrente en la que, tras conocer la profecía del Mago Ur, cada uno de los reyes parte con la intención de descifrar el sentido de las palabras de profeta; después de fracasar en sus intentos, los tres personajes regresan a sus reinos, donde, finalmente, el profeta Saisai les desvela el misterio de aquellas palabras.

B. Realismo mágico

La reivindicación de la fantasía unida a la necesidad de plasmar en los relatos para niños la complejidad de las relaciones personales y de los conflictos sociales, favoreció notablemente que el realismo mágico se convirtiera en la corriente temática más desarrollada durante finales del siglo XX. Josep Albanell, uno de sus pioneros en nuestro país, describía esta corriente con las siguientes palabras:

Se entiende como un tratamiento fantástico de la cotidianeidad, es decir la inclusión del elemento fantástico en la narración no según el sistema tradicional del *Deus ex machina* definitivo, sino como un elemento más de la realidad diaria, por lo tanto integrable y modificable por la acción de las personas; lo maravilloso no es ni la última solución ni algo ineluctable: es solo otra perspectiva más, una nueva dimensión. (...) El tratamiento fantástico de la realidad permite plantear con absoluta honradez cualquier cuestión o problema sin prescindir de otros elementos que, para mí, son muy importantes desde el punto de vista orativo: la poesía, el humor, la ironía, el juego... (Albanell, 1990: 26).

A esta categoría pertenecen aquellos relatos en los que el realismo y la fantasía aparecen en un mismo argumento, encontrándonos, básicamente, con dos tipos de

planteamientos temáticos. Por un lado, aquellas obras que se desarrollan en un entorno real y plantean conflictos cotidianos, pero que se resuelven gracias a la inclusión de elementos o personajes fantásticos, dando un giro a la historia y a su desenlace. Este tipo de obras, generalmente, presentan la siguiente estructura:

Todo comienza como una historia “realista”. Estamos ante la vida trivial cotidiana. El desarrollo del relato parece normal, lineal... hasta el momento en que, de un modo claro –por la introducción de un nuevo personaje, de un objeto extraño, de un elemento imprevisto del paisaje-, sea por deslizamiento insensible de la atmósfera, lo desconocido y lo extraño irrumpen, a tal punto que todo se transforma en “otro” (Held, 1981: 50).

Y por otro, historias cotidianas que presentan acontecimientos, situaciones y desenlaces propios de la realidad pero que están protagonizadas por personajes fantásticos.

Puede ocurrir también que el “elemento extraordinario” sea el propio héroe de la historia que –además y en adelante– evolucionará en un mundo completamente normal y común (Held, 1981: 52).

Gran parte de la obra narrativa de Fernando Alonso pertenece a esta tendencia temática.

En primer lugar y de forma más constante, nos encontramos con relatos en los que el personaje fantástico es la única ruptura con la realidad –semáforos, barcos, árboles, estatuas, etc.– protagonizando historias que bien podrían clasificarse por su temática como obras de “desarrollo humano” o “denuncia social”. Fernando Alonso utiliza la fantasía para acercar al niño temas o problemas propios de la sociedad del momento: la opresión, la soledad, el autoritarismo, la contaminación o las guerras; ya que, como señala Held (vid. 1981: 145), a la edad en la que los lectores aún sienten predilección por las historias protagonizadas por seres fantásticos, estos proyectan en el héroe principal de la historia no solo sus problemas y temores, sino también sus complejos y defectos, se reconocen y se divierten, mientras que rechazarían una crítica directa de tipo moralizante. Surge así lo que algunos autores han denominado “realismo poético” (Bassa, 2004: 188) para referirse a obras que, aunque tratan literariamente el realismo crítico, su forma de presentarlo es a través de la fantasía y el simbolismo de las imágenes.

Los personajes fantásticos que protagonizan estas historias se crean a partir de la personificación de objetos propios de la vida cotidiana –un espantapájaros, un semáforo, una

pajarita de papel, un árbol, un reloj o una estatua—, personajes que aparecen de forma recurrente en muchas de sus obras y que nos presentan conflictos de la vida cotidiana.

Muchos de los personajes que encontramos en los cuentos incluidos en *El hombrecito vestido de gris*, sienten la necesidad de sentirse útiles y realizados. Así, “El barco de plomo” lucha por encontrar su lugar y doce números “cansados de una vida aburrida y apolillada dentro de la esfera del reloj” (*El viejo reloj*, 14), lo abandonan para buscar una nueva ocupación. Otros, en cambio, añoran la libertad y luchan por ella, como se describe de forma metafórica en relatos como “El espantapájaros y el bailarín” y “El barco en la botella”.

Por eso, aquel día, los barcos empujaron con la proa, con la popa, con los mástiles afilados, hasta que los cristales de todas las botellas saltaron por los aires. Y todos iniciaron su lento camino por los desagües, por las alcantarillas, por los ríos, hasta llegar al mar (*El hombrecito vestido de gris*, 58).

La necesidad de la unión y el trabajo en equipo es una constante en la narrativa de Fernando Alonso. Este tema se presenta desde una visión fantástica en el cuento “El muñeco de nieve”, incluido en *El faro de viento*, donde un grupo de niños se unen para dar vida a un montón de nieve.

En *Los peines del viento* el autor denuncia desde una perspectiva fantástica el tema del medio ambiente y el problema de la contaminación. Céfiro, el viento, se siente menospreciado por los habitantes de su ciudad y, después de descargar sobre ellos su ira provocando toda serie de desperfectos y situaciones de peligro, abandona la población. Solo a partir de ese momento los ciudadanos se dan cuenta de que no pueden vivir sin él y comienzan a trabajar unidos para hacerle regresar.

Como habréis podido observar, desde hace mucho tiempo el aire no se mueve en nuestra región. Y cuando algo no se mueve es como si estuviera muerto. El agua estancada se pudre, y a nuestro aire le ha sucedido lo mismo. En esta ciudad nadie prestaba atención al Viento. Y ahora que lo hemos perdido comprobamos que es una pérdida irreparable (*Los peines del viento*, 89).

Aunque, sin duda, una de las obras de realismo mágico más emblemáticas de este autor es *El hombrecillo de papel*. A partir de un muñeco animado de papel, Fernando Alonso va describiendo los grandes conflictos y problemas de la sociedad del momento, al tiempo que intenta transmitir la necesidad de actuar para cambiar algunos hechos sociales negativos. Se trata de una obra donde las ilustraciones del autor, como analizaremos entre los elementos paratextuales (apartado 3.2.8), pueden llegar a decir tanto como el propio texto.

Su última obra *Rumbo a Marte* supone un paso más en esta temática ya que, con el uso de animales humanizados, un recurso poco frecuente en sus primeras obras, Fernando Alonso introduce nuevos conflictos que preocupan a la sociedad, replantea otros pero, sobre todo, utiliza la fantasía como recurso para hablar al lector de temas universales como la libertad, el valor de la naturaleza y el poder de la imaginación, el amor y la amistad.

En segundo lugar, nos encontramos con obras en las que el planteamiento inicial y los personajes son propios de un relato realista pero en las que, en un momento determinado de la historia, el autor introduce un elemento o acontecimiento que cambia el rumbo del texto y desliza su temática hacia un universo fantástico. Esto sucede en *El secreto de la flauta de piedra*, en la que los días transcurren con normalidad para un grupo de niños hasta que encuentran en el parque una flauta que, cada vez que la tocan, provoca acontecimientos de lo más inesperado: hace bailar a la gente, levanta un aire capaz de provocar que todo vuele a su paso y los que escuchan su melodía comienzan a realizar cosas insólitas. De esta forma el autor introduce escenas fantásticas cercanas al “nonsense” o al surrealismo mágico.

Felipe no se enteró de que, en aquel mismo momento, su madre comenzó a regar los canarios y llenó de alpiste las macetas.

El niño salió del cuarto de baño y volvió a tocar la flauta.

En aquel preciso momento, su madre planchó una lechuga y dos tomates.

Felipe siguió tocando y su madre picó una camisa y una corbata; luego, las roció con aceite, vinagre y sal (*El secreto de la flauta piedra*, 76).

Algo similar ocurre en la obra *A bordo de La Gaviota* donde las vacaciones de verano de un grupo de niños se ven gratamente alteradas por las aventuras que viven sobre una embarcación que cobra vida y les lleva por el mar y sus profundidades. El pueblo costero donde se desarrolla la acción, las amistades y envidias que surgen entre algunos de los pescadores y las relaciones de pandilla que se describen ofrecen al lector la visión más realista de una historia que se ve salpicada, en determinados momentos, por la aparición de esta barca mágica que se convierte en la protagonista de los pasajes fantásticos que encontramos en el relato.

La serie de libros *Tano* es un constante ir y venir entre realidad y fantasía. Esta serie, formada por cinco títulos⁵⁸, está construida a partir de una estructura recurrente en la que la lectura de un libro abre las puertas a viajes fantásticos. En cada historia aparece Tano como protagonista y, en cada entrega, se unen a él otros personajes que van enriqueciendo y

⁵⁸ *Tano en la torre del laberinto* (Anaya, 1989), *Tano en la trampa de papel* (Anaya, 1989), *Tano en la frontera del tiempo* (Anaya, 1989), *Tano en la ciudad sumergida* (Anaya, 1989), *Tano en el castillo del aire* (1989).

complicando la construcción de las historias. Un espejo, elemento mágico utilizado de forma recurrente en la narrativa para “penetrar en el universo de lo maravilloso” (Todorov, 1972: 145), es el encargado de transportar a los personajes de una esfera a otra⁵⁹.

Sacó el Espejo de Papel y añadió:

–Vamos al bosquecillo, donde durmió Feral cuando regresó al pueblo.

–¿Al final del libro? –preguntó Sito.

–Sí.

Se colocaron de espaldas al espejo de la pared, abrieron Feral y las cigüeñas por el último capítulo y se miraron en el Espejo de Papel.

Cuando el Espejo de Papel reflejó la imagen del espejo de la pared, los cinco amigos comenzaron su viaje (*Tano en el castillo del aire*, 64).

En cada una de estas historias los personajes emprenden un viaje fantástico al interior de un libro, viaje que les ayuda a ir creciendo y madurando, al mismo tiempo que aumenta la complejidad de la narración y su grado de implicación en ellas.

La dificultad de este tipo de relatos radica, precisamente, en la introducción del elemento fantástico, ya que debe realizarse sin rupturas, sin dar la impresión de artificialidad, para facilitar que el lector entre en este nuevo escenario fantástico de forma natural, casi sin darse cuenta. La utilización de elementos cercanos a la cotidianeidad del lector facilita estas transiciones entre realidad y fantasía en las obras de Fernando Alonso.

En algunas observamos, además, cómo el autor trata determinados temas desde una visión personal, casi autobiográfica, relacionada con momentos que han marcado su trayectoria vital, aunque resulta significativo observar cómo el autor se vale de la fantasía para distanciarse de ellos. En este sentido, destacan sus obras *El misterioso influjo de la barquillera* y *El árbol de los sueños*, protagonizadas por un escritor, Huvez. En ellas encontramos cierto paralelismo con su vida real, a partir de escenas fácilmente reconocibles con momentos vividos por el autor. La escena que a continuación reproducimos guarda una gran similitud con el momento en el que Fernando Alonso deja la próspera editorial Santillana para dedicar todo su tiempo a escribir:

Cuando llegó a la oficina, fue derecho al despacho del jefe.

–¿Qué desea, Prudencio?

–Irme a casa y no volver nunca más.

⁵⁹ “El espejo es un objeto mágico que aparece repetido innumerables veces en la literatura fantástica; y también aparece repetido como símbolo del libro –Sthendal, Borges...– creando una sucesión infinita de imágenes al reflejar a un tiempo el mundo que nos rodea, al autor que lo ha escrito y al lector que lo tiene en sus manos” (Alonso, 1990: 65).

–Pero... ¿se encuentra bien?

–En mi vida me he sentido mejor.

–Piénselo bien, hombre... Usted trabaja en una empresa sólida y en plena expansión. Aquí está muy bien considerado y tiene un puesto seguro... Si es cuestión de dinero... podríamos estudiar...

–No se trata de eso. Lo único que necesito es tiempo.

–Pero... ¿qué piensa hacer?

–Escribir cuentos (*El misterioso influjo de la barquillera*, 27).

A partir de las opiniones y pensamientos de Huvez podemos acercarnos a algunos de las experiencias personales y reflexiones más íntimas del autor, así como a la intención que se esconde detrás de algunos de sus textos.

Trataba de escribir una novela autobiográfica. Sin embargo, no pensaba relatar, día a día, todas las cosas que le habían sucedido a lo largo de su vida.

Su vida era suya y no tenía por qué contársela a los demás. No. Era algo más complicado. Pretendía narrar su iniciación a la vida y a los sentimientos; su primer amor y, sobre todo, sus sueños (*El árbol de los sueños*, 18-19).

Las distintas referencias autobiográficas que encontramos a lo largo de sus libros y que el autor utiliza para fortalecer la credibilidad de las historias narradas nos han ayudado en esta investigación a acercarnos en gran medida al autor y, sobre todo, a sus creencias e ideología, siendo determinantes a la hora de abordar el análisis de los valores personales y sociales contenidos en sus obras.

C. “Non-sense” o surrealismo fantástico

Este tipo de obras nos presentan situaciones fantásticas a partir de un humor disparatado e inesperado que rompe con toda lógica. Estos relatos escritos desde el humor del sinsentido pueden entretener, divertir, escandalizar o relajar; pero, además, pueden emplearse para reflexionar, ridiculizar o hacer un análisis crítico de todo aquello que no nos guste. Cierta tipo de crítica social y de planteamiento satírico de la realidad se presenta en la narrativa infantil a partir de escenarios o situaciones fantásticas.

Usos y costumbres de otro planeta, mirada puesta en nosotros por seres extraños, comicidad corrosiva de lo absurdo; amplificación de nuestras ridiculeces y de nuestras taras percibidas, de pronto, con ingenuidad bajo la lupa; cambio de roles, tema eterno del mundo al

revés, que aclara, por ejemplo, con luz nueva (...) las relaciones humanas en la familia o en la escuela (Held, 1981: 137).

El distanciamiento a partir del humor, en determinadas situaciones, ayuda a hacer desaparecer la angustia, “a desdramatizar una situación conflictiva, desmitificar una autoridad y resolver muchas tensiones en un efecto liberador” (Orquín, 1982: 68).

Sopaboba es un claro ejemplo de tratamiento surrealista de un tema que preocupa a niños y mayores como es el fracaso escolar. En este relato Fernando Alonso plantea, en clave de humor y desde una visión crítica, este problema social. De forma sorprendente, el empollón de la clase, el que siempre saca las mejores notas, ante su primera expulsión del aula se queda literalmente de piedra, siendo incapaz de reaccionar ante la tensión provocada por esta situación. Al trascender la noticia de que un joven estudiante se ha convertido en estatua y conociendo las circunstancias que han provocado esta insólita situación, todos los expertos coinciden en señalar la misma causa:

»Creo que son unas imágenes terribles, que corresponden a un terrible problema: el fracaso escolar. (...)

—Por regla general, cuando un niño o un joven se ven sometidos a una exigencia excesiva por parte de sus padres.

»Si el niño no consigue responder a lo que se espera de él, a veces se producen los efectos de ese fracaso escolar: miedo, huida de casa y otros mucho más terribles, que por desgracia, cada vez son más frecuentes.

»Basta con leer las páginas de sucesos de los periódicos durante la época de calificaciones escolares (*Sopaboba*, 87).

El humor, la exageración y la fantasía son recursos literarios de gran eficacia que permiten al autor eliminar las tensiones que puede provocar este tema en el lector. Alonso, a lo largo de todo el relato, trata de forma irónica las causas, las consecuencias e, incluso, los métodos paliativos del fracaso escolar. Con ello es capaz de llegar, a través de la exageración, a plantear situaciones completamente absurdas, pero en las que podemos encontrar una doble lectura. Se trata de leer entre líneas e, incluso, reír, pero también plantear a partir de esta ambigüedad una reflexión sobre este importante tema.

La influencia de esta corriente temática la podemos encontrar también en algunas de las escenas de *El secreto de la flauta de piedra*, en las que, como hemos señalado, los poderes de la flauta provocan situaciones que rozan el absurdo.

Otro ejemplo de esta influencia la encontramos en *El secreto del lobo*, donde se reescribe la historia de Caperucita Roja a partir de personajes descritos desde el sinsentido, lo que les lleva a protagonizar situaciones absurdas que rompen con toda lógica. El argumento de la nueva historia está planteado desde la visión de un mundo al revés, donde un lobo vegetariano dominado por el miedo y la vergüenza se deja esclavizar por Juanita, una niña malévola que le engaña y le propone juegos perversos. El surrealismo surge a partir de la desmitificación del mito, creada a partir de la disonancia existente entre la imagen tradicional heredada y los efectos incongruentes que implica la modernización de la historia. En esta obra Fernando Alonso propone, a partir del humor, una contradicción de naturaleza interna, con el objetivo de que el lector reflexione acerca de la imagen tradicional de los dos personajes y, especialmente, sobre la dicotomía entre buenos y malos.

D. Ciencia ficción

La característica principal de este tipo de relatos es su inquietud por el futuro, presentada como una posible realidad gracias al progreso científico y tecnológico.

La ciencia ficción es la percepción máxima y obedece tanto a nuestra innata curiosidad como a nuestro afán por imaginarnos cómo será el mañana, el que veremos y el que no veremos, pero que un día será tangible para los que nos siguen (Sierra i Fabra, 1990: 41).

Este tema ha sido poco desarrollado en España debido, fundamentalmente, a la falta de interés editorial. En la narrativa de Fernando Alonso nos encontramos con una única obra ambientada en el futuro, en el año 3003, aunque la historia, como sucede con otras muchas, está más cercana a temas de “desarrollo humano” que a la propia ciencia ficción. *El duende y el robot* presenta una historia original en la que comparten protagonismo un personaje propio del futuro –un robot– y un personaje tradicional –un duende–. Esta obra transmite, de alguna manera, la esencia de la obras de ciencia ficción: hacernos ver el futuro más cerca de nosotros, entendiendo ciertos avances tecnológicos y científicos como parte natural de nuestras vidas. Estos avances que, quizá, en los setenta sí suponían una forma de anticiparse al futuro, en la actualidad se han visto superados por el gran desarrollo tecnológico experimentado en las últimas décadas.

Al cabo de varios meses, el robot ya había aprendido todo cuanto estaba escrito en los libros. Los mecanismos de su cerebro eran perfectos, y su memoria, prodigiosa.

–A ver, Catorce, ¿qué distancia hay desde la estrella Aldebarán hasta la constelación de Andrómeda? –preguntaba el maestro.

Y él, porque Catorce era su nombre –aunque a veces se escribía simplemente 14– contestaba con claridad y precisión (*El duende y el robot*, 10-11).

Como conclusión queremos señalar que en la mayoría de las obras de Fernando Alonso la presencia de la fantasía es la de una “fantasía comprometida”, que se usa como recurso literario para acercar al lector a determinados conflictos sociales o personales, invitándole a que reflexione sobre ellos. En este sentido, como afirma Held:

El relato fantástico puede perfectamente, bajo una falsa apariencia de ligereza a veces, tocar los problemas más graves, volver al niño atento y crítico, conducirlo a un cuestionamiento más lúdico y crítico sobre los dramas del mundo que le rodea (Held, 1981: 135).

3.2.1.2. Propios del realismo

El realismo en la literatura infantil y juvenil española muestra en sus mejores obras el dibujo acertado de épocas y ambientes y una acentuación de la agudeza psicológica en el retrato de los personajes y en el uso de la perspectiva del niño y del joven en su proceso de descubrimiento y de maduración (Tejerina, 2004: 6).

Debemos tener en cuenta que, aunque son historias que se basan en la realidad, no pretenden ser una representación exacta de esta, sino que buscan acercar al lector, desde la ficción, temas y conflictos cercanos a su entorno.

A. Vida cotidiana

En esta primera categoría encontramos aquellos relatos que centran su argumento en acontecimientos, personajes y escenarios reconocibles por el lector, sin que nada se distorsione para que todo sea fácilmente identificable. Se trata de historias en las que se describe la vida cotidiana, el día a día de unos personajes para los que “la aventura es vivir” (Farias, 1990: 67).

En estos relatos nos encontramos con toda una galería de perfiles humanos y entornos habituales para el lector, como la familia o la escuela, en los que adquieren gran protagonismo las relaciones interpersonales, destacando temas como la amistad, el amor o la convivencia. Estas historias no pretenden ir más allá de la descripción de algún hecho cotidiano, cercano a la realidad del lector.

Vinculada con esta temática encontramos la obra *Un castillo de arena* en la que Fernando Alonso hace un recorrido por el proceso de creación y edición de un libro. Esta obra, que refleja la pasión del autor por los libros y la lectura, acerca al lector a la realidad del mundo editorial y a los acontecimientos que han marcado la evolución de la historia del libro. El relato, que comienza uniendo los bellos poemas y las sugerentes ilustraciones de dos niños, narra el proceso que, en la actualidad, debe seguir un libro desde que lo recibe el editor hasta que llega a las librerías, al tiempo que va describiendo la evolución del libro desde los primeros manuscritos hasta la invención de la imprenta. Las negativas de editores, un fortuito golpe de suerte, el diseño de clichés, las primeras pruebas de imprenta y sus correcciones o la elaboración de cuadernillos y su encuadernación, son parte del proceso que sigue el libro de esta historia.

Ada y Miguel asistieron al momento en que montaron el texto y las ilustraciones para formar las páginas. Y, cuando estuvieron compuestas todas las páginas, las colocaron sobre una máquina en grupos de dieciséis. Luego, hicieron las planchas para imprimir. Finalmente, las pusieron en las máquinas.

(...) Ada y Miguel estuvieron presentes cuando cosían los cuadernillos, cuando cortaban las hojas y encuadernaban los libros. Los niños recordaban entonces las palabras de su maestra, cuando les hablaba del largo camino y de los esfuerzos hasta poder hacer libros (*Un castillo de arena*, 46-48).

El entusiasmo con el que los protagonistas de este cuento siguen el proceso de elaboración de su libro, permite al autor presentar al lector de forma sugerente no solo el mundo editorial, sino también algunas de las actividades que se llevan a cabo para su difusión.

Una mañana, la dueña de la librería les llamó:

—Chicos, vamos a presentar vuestro libro y el editor me ha encargado que lo organice todo. Tenéis que prepararme una lista de las personas que queréis invitar.

El día de la presentación, la librería se llenó de gente: allí estaban los padres de los niños, la profesora y los compañeros de clase, periodistas y fotógrafos...

La pared lucía adornada con ejemplares del libro, con ilustraciones ampliadas, con fotografías de Ada y de Miguel. Varias personas hablaron durante el acto y dijeron cosas muy bellas del libro y de sus autores.

Luego Ada y Miguel firmaron muchos ejemplares, les hicieron muchas fotografías y tomaron muchos refrescos y pastelillos (*Un castillo de arena*, 55-56).

En este recorrido por la historia del libro, Fernando Alonso no olvida hacer mención del papel de las bibliotecas para la difusión y conservación del patrimonio bibliográfico, así como su labor social al acercar los libros y la lectura a los más desfavorecidos.

Cuando presentaron su trabajo sobre la Biblioteca Pública, unos niños hablaron del gran servicio que prestaba: porque muchas personas no tenían dinero para comprar libros; porque nadie podía tener todos los libros que se publicaban; porque había libros tan antiguos y tan raros, que solo se encontraban en las Bibliotecas (*Un castillo de arena*, 66).

B. Desarrollo humano

Una gran novedad narrativa del siglo XX fue el intento por profundizar en los personajes, llegando a descubrir en ellos la complejidad ilimitada de los seres humanos. Esta tendencia de la literatura general no tardó en estar presente en la narrativa infantil y juvenil. En España, a partir de la década de los setenta, se observa la creciente tendencia por tratar conflictos individuales, como la muerte, la enfermedad, la nostalgia o la soledad, en los libros para niños y jóvenes. El conflicto deja de aparecer como un combate exterior, con posibilidades de ser superado, para interiorizarse en los temas irresolubles de las personas.

La gran extensión de las temáticas psicológicas en la literatura dirigida a los niños y niñas representó un cambio muy notable respecto de una literatura tradicionalmente construida sobre la aventura externa, el dictado sobre las conductas y la falta de caracterización psicológica de los personajes. (...) Los libros insistirán, pues, en la necesidad de verbalizar los problemas, en la negociación moral, la adaptación personal a los cambios externos, la permeabilización de las jerarquías, la autoridad consensuada, la imaginación compartida o la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el adulto (Colomer, 2001: 145).

Se trata de relatos donde los personajes adquieren un mayor protagonismo, ya que deben superar una serie de limitaciones físicas, psicológicas o sociales y toda una serie de conflictos que se plantean bajo una perspectiva cada vez más intimista.

La obra más significativa de Fernando Alonso en esta categoría es el cuento *El hombrecito vestido de gris*. En él se presentan las inquietudes de un hombre triste, dominado por la sociedad y la monotonía del día a día, al que le cuesta enfrentarse al orden establecido actuando, como muchas personas, a partir de la docilidad y el conformismo. El valor literario de esta historia radica, como trataremos más adelante, en el novedoso planteamiento de su desenlace, en el que a partir de un doble final, uno negativo y otro positivo, el autor invita al

lector a reflexionar sobre las posibilidades que cada uno tiene de dirigir el rumbo de su propia vida.

Otro de los personajes que debe superar la rigidez de determinados modelos sociales es Marta, la protagonista del cuento “Los zapatos de cristal”, incluido en *El faro del viento*. Marta, que rompe con los estereotipos femeninos propios de la LIJ tradicional, es una niña activa a la que le gusta llevar pantalones, subirse a los árboles y jugar al fútbol, pero su madre decide comprarle unos zapatos de cristal que le obligan a dar pasitos cortos y permanecer sentada jugando con muñecas. Marta en ningún momento se atreve a rebelarse contra de esta situación, siendo el paso del tiempo el que resuelve el problema:

Tuvo que pasar el tiempo. ¡Mucho tiempo! Y, con el paso del tiempo, crecieron los pies de la niña. Ya no cabían en los zapatos de cristal.

Aquel día, Marta sonreía muy contenta (*El faro del viento*, 14-15).

Junto a la superación de miedos infantiles, complejos o minusvalías físicas, uno de los conflictos internos que más se da en la narrativa infantil y juvenil es el proceso de maduración del personaje. Estos relatos suelen seguir el siguiente esquema narrativo:

Un niño vive en el seno de su familia; participa de una microsociedad que tiene sus propias leyes. A continuación, sucede algo que quiebra esa tranquilidad, que introduce un desequilibrio (o, si se prefiere, un equilibrio negativo); de ese modo, el niño deja, por uno u otro motivo su casa. Al final de la historia, después de haber sobrellevado muchos obstáculos, el niño que ha crecido, vuelve a la casa paterna. El equilibrio vuelve entonces a establecerse, pero ya no es el del comienzo: el niño ya no es un niño, es un adulto como los demás (Todorov, 1972: 193-194).

En estas palabras encontramos, en cierta medida, el resumen de la obra *Feral y las cigüeñas*. Como hemos señalado, aunque su estructura coincide con la seguida por lo cuentos populares, esta obra presenta una doble lectura destacando el proceso madurativo de su protagonista durante toda la historia. Esta situación se repite en gran medida en *El duende y el robot*, siendo el cambio de mentalidad del robot el tema central de la primera parte de este relato.

C. Denuncia social

Esta corriente literaria, también denominada “realismo social y crítico” (Tejerina 2004: 7), se caracteriza por ofrecer una perspectiva crítica de la realidad. A partir de finales de

los años 70, la LIJ española comienza a denunciar en sus historias situaciones sociales como la marginación, la pobreza o la emigración, temas que preocupaban a la sociedad y a los escritores de ese periodo, y sobre los que, una vez eliminada la censura, se comienzan a publicar cada vez más obras.

Los relatos incluidos en esta categoría reflejan problemas de la sociedad desde una óptica realista que permita reflexionar al lector. Los textos de mayor calidad en este apartado son aquellos que estimulan el uso de la imaginación como instrumento crítico para interpretar la realidad. Es importante que este tipo de obras superen el didactismo y no ofrezcan una visión demasiado simplista de los conflictos, favoreciendo que el lector saque sus propias conclusiones.

Fernando Alonso es uno de los escritores que más ha defendido el compromiso social de la literatura, por lo que muchas de sus obras plantean temáticas de denuncia social, en las que el autor ofrece una visión del mundo que le rodea con la intención de motivar al lector a que se cuestione distintos temas sociales.

Yo pertenezco a la vieja escuela que defiende el compromiso social del escritor. Estoy habituado, por formación y costumbre, a detenerme en la contemplación del mundo que me rodea, a analizarlo a través del tamiz de mis ideas, de mis convicciones y de mis sentimientos; de tratar de descubrir las múltiples opciones que se nos presentan y de escoger entre ellas. Yo me considero en la obligación de transmitir a los lectores la convicción de que ellos deben hacer lo mismo que yo hago. Me considero en la obligación de levantar mi voz allí donde otros no pueden, o no quieren, hacerlo (Alonso, 2000b: 7).

Entre sus obras nos encontramos títulos que reflejan la sociedad del momento en el que fueron escritas desde una perspectiva crítica. Pero esta denuncia no se hace desde una visión completamente realista, sino que utiliza la fantasía como recurso para introducir determinados temas. Pocas son las obras de Fernando Alonso que se construyen desde una visión completamente realista de la realidad, siendo más habitual que los temas de denuncia social se presenten a partir de escenarios o personajes fantásticos. Entre los relatos más realistas destacan “El guardián de la torre”, incluido en *El hombrecito vestido de gris*, en el que se denuncia el abuso de poder y los gobiernos autoritarios; “La voz de todos” que presenta la importancia de la voz del pueblo; “El viejo tranvía” en el que critica el incumplimiento de las promesas electorales por parte de algunos políticos o “Tristes estrellas de tiza”, alegato ecologista en contra de la contaminación. Estos tres últimos relatos incluidos en *El faro del viento*.

Uno de los temas sociales más tratados por Fernando Alonso es el sentido de la colectividad, la necesidad del trabajo en equipo y la cooperación de los pueblos, siguiendo la máxima “la unión hace la fuerza”. Este tema, presente en los cuatro relatos citados anteriormente, suele aparecer como solución a la mayoría de los conflictos sociales planteados en sus historias, especialmente en aquellas en las que el hombre es el que ha provocado el problema:

Los hombres y las mujeres estaban vestidos de esperanza, porque los niños de la ciudad, unidos en un mismo juego habían conseguido abrir un boquete en la nube.

Y esto les animaba a pensar que, si trabajaban unidos, podrían acabar para siempre con aquella nube (*El faro del viento*, 110).

—El fondo de la cuestión es responder a la pregunta: ¿por qué se ha ido el Viento? El fondo de la cuestión es averiguar dónde se ha ido. El fondo de la cuestión es pensar qué podemos hacer para conseguir que vuelva. El fondo de la cuestión es saber que tenemos que trabajar unidos; porque, unidos, siempre venceremos (*Los peines del viento*, 83).

D. Históricos

Las obras clasificables en este apartado son las que menos se apartan de los esquemas narrativos tradicionales, ya que se trata de una de las corrientes temáticas más comunes en la LIJ. Desde sus inicios, la narrativa infantil y juvenil ha sido utilizada para acercar a los más jóvenes pasajes de la historia. En esta categoría nos encontramos con relatos ambientados en épocas del pasado, en los que se reconstruyen de forma verosímil periodos de la historia o se describen viajes y descubrimientos de tierras lejanas. Se trata de narraciones en las que el marco espacio temporal que rodea al relato tiene tanta importancia como los acontecimientos mismos.

A pesar de la tradición de esta corriente se puede observar cómo, a finales del siglo XX, se produce una ligera evolución de estos temas. Los relatos ya no se plantean desde la exaltación de héroes concretos, ni mediante la alabanza de acciones bélicas o conquistas; muy al contrario, se utilizan protagonistas anónimos para presentar una visión más real y cercana de la sociedad. Además, se observa una intensificación del realismo y la dureza con que son descritos determinados acontecimientos y pasajes de la historia.

Fernando Alonso hace referencia a momentos históricos y situaciones sociales vividas en España, especialmente entre el franquismo y la transición, en cuentos como “El guardián de la torre” y “El gran pedestal”. Lo hace a partir de personajes y situaciones ficticias, donde

la gran carga simbólica de los conflictos narrados hace que las situaciones descritas puedan extrapolarse a cualquier dictadura. Por ello, a pesar de las similitudes históricas que podamos encontrar en algunas de sus obras, ninguna de ellas se encuadra propiamente en lo que entendemos por corriente histórica, puesto que el argumento no se desarrolla en un contexto real o a partir de unos personajes históricos.

E. Aventuras

Esta categoría temática aglutina temas como la intriga, el misterio o el suspense y refleja una cierta evolución de la corriente realista hacia los límites de la fantasía. Este tipo de narraciones, desarrolladas en escenarios propios de la realidad y con personajes verosímiles, plantean un juego al lector en el que debe participar siguiendo las pistas que le va ofreciendo el narrador, hasta llegar al desenlace de la historia. Estos relatos necesitan de la complicidad del lector pues, como señala Martín (1990: 63), “si alguno de los participantes en el juego se salta alguna de las reglas, sufrirá el castigo de no disfrutar al cien por cien el placer de la lectura”.

Estas obras parten de la aparición de un peligro o acontecimiento extraño (un tesoro, un libro misterioso, un robo o un crimen) y el argumento se desarrolla, básicamente, sobre la resolución de este enigma. La aparición de un elemento sorprendente, que rompe con la cotidianidad, es quizá el punto de mayor similitud con las narraciones fantásticas, aunque este mismo elemento es el que las diferencia. Mientras en la novela de aventuras el relato y la atención del lector se centran en resolver un enigma, en el relato fantástico el argumento se centra en las reacciones provocadas por este hecho extraordinario que no tiene una explicación racional. Los protagonistas de estas historias no se limitan a salir bien airados de una serie de misterios y adversidades, sino que se caracterizan por buscar deliberadamente la explicación a estas circunstancias excepcionales, tarea que exigirá lo mejor de sí mismos.

En esta categoría temática nos encontramos con la obra *Las raíces del mar*, un relato de aventura y misterio protagonizado por un grupo de jóvenes que intentan desvelar la relación secreta que su ciudad guarda con el mar. En esta obra, creada a partir de recuerdos y personajes de su infancia, Fernando Alonso introduce elementos misteriosos cercanos a la fantasía y va presentando al lector las pistas necesarias para resolver, junto con sus protagonistas, el secreto que encierra esta ciudad. Durante siete días Ramón y Mar van buscando información y descubriendo acontecimientos que les ayudan a comprender no solo la misteriosa fuerza de atracción que hay entre el mar y los habitantes de la ciudad de

Syburgo, sino también cómo esta fascinación ha marcado la vida de sus antepasados y, por lo tanto, las suyas propias.

La variedad de temas, de tratamientos y enfoques que encontramos en las obras de Fernando Alonso son señal, en gran medida, del intento de renovación temática y estructural experimentado durante este periodo, lo que se convierte en una constante de la narrativa infantil y juvenil española de finales del siglo XX.

Un hecho llamativo en las narraciones infantiles actuales, difícil de cuantificar (...), es el de la tendencia hacia la experimentación y la creación de obras cuyos perfiles genéricos van más allá de una simple adscripción genérica. De hecho, resulta extremadamente compleja la clasificación genérica de las actuales narraciones infantiles (Ruiz Huici, 2002: 53).

Como señala Colomer (vid. 2001: 149), a finales de los setenta triunfó una ficción llena de imaginación, humor, renovación ideológica y crítica social. Además, la irrupción en nuestro país de la fantasía moderna propició la fusión deliberada de realidad y fantasía en obras psicológicas o de crítica social. Así, a partir de este periodo, la temática psicológica y la crítica social incluidas entre los temas tratados en los libros para niños y jóvenes utilizan la fantasía como elemento simbólico o distanciador, con el propósito de regular la angustia que estos conflictos puedan generar en el joven lector. Por ello, a pesar de que se rompe con las restricciones temáticas imperantes hasta entonces, muchos autores tienden a utilizar distintos recursos literarios para proteger la sensibilidad del lector, siendo habitual encontrarnos obras con temáticas relacionadas con el desarrollo psicológico y la denuncia social en relatos con una estructura propia del realismo mágico. En este contexto, es significativa la aportación de muchas obras de Fernando Alonso en las que, como hemos visto, desde una mirada fantástica y simbólica se pretende acercar al lector algunos de los problemas más relevantes de la sociedad española de finales del siglo XX.

3.2.2. Los personajes

Los personajes son los actores que deben llevar a cabo las acciones o “funciones” (en términos propios del estructuralismo de Propp) que forman parte del engranaje narrativo, jugando un papel fundamental en la historia, ya que a partir de ellos se organizan el resto de los elementos del relato.

En la narrativa infantil y juvenil el mundo ficticio creado en el relato descansa, básicamente, sobre los personajes, como respuesta a la necesidad de fijar la atención del lector

y su interés en los protagonistas, por lo que su caracterización y desarrollo adquiere mayor importancia, si cabe, que en la literatura general.

La dificultad a la hora de abordar el estudio de los personajes de un relato radica tanto en la propia complejidad del concepto de personaje narrativo, como en la diversidad de figuras existentes. Numerosos autores han tratado de estudiar y clasificar los personajes de un relato a partir del análisis de sus acciones, lo que ha dado lugar a distintas tipologías. Las que gozan de mayor aceptación son las *tipologías formales* y las *sustanciales*.

Las tipologías formales establecen oposiciones entre los personajes, generalmente binarias, en función de criterios como su importancia para la trama, su complejidad, su capacidad de sorpresa, la variación o constancia de sus rasgos definitorios y su jerarquía respecto de la intriga. Este primer criterio da lugar a la tradicional distinción entre personajes principales o protagonistas y secundarios. Los *personajes principales* no solo son los que desempeñan funciones de mayor relieve en el desarrollo del argumento, sino también sobre los que gira toda la historia. Los *personajes secundarios* llevan implícitas las funciones de complicación de la intriga o de ayuda al protagonista.

La complejidad en el diseño de los personajes y, sobre todo, su capacidad de sorprender al lector, llevaron a Forster (vid. 1995: 74) a diferenciar entre *personajes planos* y *personajes redondos*. Los primeros están poco elaborados, se construyen en torno a una sola idea o cualidad y están cercanos al estereotipo o la caricatura. Se trata de personajes a los que las circunstancias no les cambian. Por el contrario, los personajes redondos son más complejos, poseen mayor abundancia de rasgos y características y evolucionan a lo largo de la historia, destacando por su capacidad para sorprender de una manera convincente. Debemos tener en cuenta que cualquier relato que presente una estructura narrativa medianamente compleja requiere que ambos tipos de personajes alternen en la historia, con un protagonismo más acentuado de los personajes redondos.

Las tipologías sustanciales desarrolladas por las corrientes formales y estructuralistas, y representadas básicamente por Propp (2006) y Greimas (1971), no aluden al personaje como ser individual y humano, dotado de una figura y unas cualidades, sino que establecen categorías abstractas que definen los elementos de la trama narrativa a partir de su actividad y su cometido en el relato. Se trata de actantes o agentes en el sentido más general que tienen asignado un papel o papeles determinados, que condicionan su conducta en el marco de la estructura narrativa. La aplicación de este último modelo de análisis supone que todos los relatos siguen una misma estructura narrativa, homogeneizando el comportamiento de los personajes y sus características y privándoles de unas señas de identidad individuales. Por

ello, hemos considerado este modelo excesivamente general y abstracto y, lo que es más importante, alejado de los textos de narrativa infantil y juvenil actuales.

La LIJ se caracteriza por la aparición de una tipología de personajes mucho más rica y variada que en la literatura para adultos. El amplio imaginario del niño permite al autor introducir personajes que van más allá de las tradicionales figuras humanas, pudiendo ser creados a partir de la personificación de animales y objetos que actúan y sienten como cualquier persona, y con los que el niño consigue identificarse de forma natural.

La literatura infantil posee distintos tipos de personajes que se pasean frecuentemente por sus páginas y también un buen número de personajes concretos que forman parte del imaginario colectivo de la sociedad. Entre ellos se hallan representaciones más o menos realistas, estereotipos, objetos animados, seres fantásticos y una notable nomina de animales, humanizados o no (Colomer, 2002: 120).

Así, abordaremos el estudio de los personajes creados por Fernando Alonso, a partir de la clasificación formal, distinguiendo, en primer lugar, entre personajes protagonistas y secundarios, para continuar profundizando en su estudio con el análisis de su capacidad de evolución en el relato. Teniendo en cuenta que, como señala Gómez del Manzano (1987: 65):

Lo que realmente importa de estos personajes es la búsqueda de la personalidad en la que están embarcados, los modos con los que son capaces de remontar situaciones y ambientes, los porqués de los modos y funcionamiento de las cosas, del yo, del mundo que les rodea.

Además, hemos creído conveniente estudiar de forma independiente la manera en la que son caracterizados los personajes humanos y los animales y seres fantásticos.

En toda narración la caracterización de los personajes es lo que nos ayuda a identificar el papel que cada uno cumple en la historia, proporcionándonos la información necesaria para valorar sus acciones. La caracterización permite “concretar el agente de la acción, equiparlo con los elementos necesarios para que pueda desempeñar sus cometidos con plena solvencia en el marco del universo de ficción” (Garrido Domínguez, 1996: 82), además, de facilitar toda la información necesaria para su reconocimiento por parte del lector.

A la hora de caracterizar a los personajes es fundamental que el autor consiga captar la atención del lector, despertando el interés por su suerte. Como señala Tomasevskij (vid. 1994: 40), el principal medio para conseguirlo consiste en implicar al lector en aquello que se narra, por lo que los personajes deben ser caracterizados de forma emotiva, de manera que el lector debe sentir simpatía por unos y rechazo hacia otros, lo que en las formas más primitivas se

representaba a partir de personajes buenos y malos. Los tipos positivos y negativos han sido siempre una constante y un elemento indispensable en la estructura de la historia, ya que son los que provocan la participación emocional del lector.

3.2.2.1. Personajes protagonistas

Es un dato obvio que toda narración, salvo rara excepción, tiene al menos un protagonista. En la narrativa infantil se otorga gran importancia a esta figura principal, ya que el niño, especialmente en las primeras etapas del proceso de maduración, tiene la necesidad de proyectarse en ella. La construcción de los personajes protagonistas difiere notablemente de la del resto: se caracterizan por una mayor descripción de sus atributos físicos y/o psicológicos, por su aparición frecuente y en los momentos de especial relevancia, por su autonomía y, sobre todo, por una mayor importancia funcional, ya que recae sobre ellos la responsabilidad de la mayor parte de los acontecimientos.

La apertura de la LIJ española hacia escenarios y personajes más reales lleva aparejada la necesidad de hacer más compleja la descripción de la realidad. A partir de este momento, como señala Colomer (1991: 16), “los mismos personajes se caracterizan por una configuración mucho más personalizada en la que tienen cabida el matiz y la contradicción”. Frente a los personajes planos característicos de la literatura de otros periodos en los que el relato presentaba personajes cercanos al estereotipo y con atributos que se mantienen constantes a lo largo de la trama, nos encontramos con personajes mucho más complejos en su desarrollo. Su caracterización es más completa y perfilada, presentándose de forma progresiva y alternando la descripción con el desarrollo del relato. Este nuevo planteamiento responde también al creciente interés de los autores por conceder mayor participación al lector en la construcción del relato y en el descubrimiento de los personajes.

A. Humanos

En líneas generales, las obras de Fernando Alonso protagonizadas por personajes humanos presentan un único protagonista que se identifica, indistintamente, con personajes infantiles o adultos, pero con un claro predominio del género masculino.

Un rasgo característico de las narraciones infantiles es la inclinación por el protagonista-niño, adaptando su edad a la del tipo del lector a la que va dirigida la obra, lo que ayuda a este a identificarse con la historia. Esta tendencia se observa en las obras de nuestro

autor, siendo usual que los relatos protagonizados por un personaje infantil tengan una edad próxima a la del lector modelo, tal y como se hace notar en la caracterización de algunos de sus personajes:

Había una vez un niño que se llamaba Dito. Dito tenía diez años y vivía en una buhardilla de una pequeña casa, situada al abrigo de la inmensa mole de la catedral (*El bosque de piedra*, 9).

Entre los relatos protagonizados por personajes infantiles encontramos un uso frecuente del sexo masculino frente a un número más reducido de protagonistas femeninas. Feral, Dito, Juan, Ramón, Juanito, Tano o Mateo son algunos de los niños que aparecen como protagonistas únicos de sus relatos, mientras que entre los personajes femeninos nos encontramos tan solo a Juanita, la antítesis de la tradicional Caperucita, protagonista de *El secreto del lobo*; Marta, protagonista de “Los zapatos de cristal”, relato incluido en *El faro del viento*; Ada, el personaje central de *Un castillo de arena*; y Aura, la heroína de *Los peines de viento*.

Una característica constante en la mayoría de los personajes infantiles creados por Fernando Alonso es su afición por la lectura, siendo común encontrarnos en la descripción del personaje alusiones explícitas a este rasgo:

Había una vez un niño que se llamaba Prudencio Pérez, pero todos les llamaban Sito.

A Sito le gustaba jugar al fútbol y al ajedrez, a las canicas y a las chapas; pero su afición preferida era leer libros (*El misterioso influjo de la barquillera*, 12).

Había una vez un niño que se llamaba Zippy.

Zippy tenía tres aficiones: dibujar, leer libros y hacer crucigramas (*El misterioso influjo de la barquillera*, 68).

Ada ya no tenía ganas de jugar: por eso, sacó sus libros y comenzó a leer (*Un castillo de arena*, 9).

Para Fernando Alonso la lectura es un componente imprescindible para la formación integral del individuo, entendiendo el hábito lector como una herramienta para construir personas más libres, activas y solidarias:

Entiendo que es de vital importancia para un país que sus ciudadanos lean; porque de esa forma aumentará su nivel cultural y, con ello, su bienestar; sé que es muy importante la lectura para las ciudadanos, porque les brinda mayor capacidad de criterio, mayor capacidad de pensamiento y mayor independencia frente a los instrumentos de la manipulación y del poder;

pero, sobre todo se que los hábitos duraderos de lectura se generan en la infancia y en la primera juventud (Alonso, 1986: 15).

Teniendo en cuenta que el interés de la lectura se genera a partir de estímulos que favorezcan que el niño contemple el libro como un bien cotidiano y necesario y la lectura una actividad más de su propio estilo de vida, Fernando Alonso promueve a partir de estos personajes lectores la aparición de una relación afectiva entre la historia, el libro y el niño.

El hábito lector es el elemento que une a los personajes de la serie *Tano*, en la que su papel de protagonistas les viene dado por su condición de lectores; y, como tales, capaces de vivir y revivir las historias que leen. A lo largo de los cinco títulos que integran la serie, la lectura se presenta como actividad imprescindible en la vida de los personajes y como nexo de unión entre ellos, potenciándose tanto el valor lúdico como el poder socializador de la lectura. La serie nace con la intención de presentar a un personaje que va creciendo a lo largo de cada historia y que va enriqueciendo su vida y su grupo de amigos gracias a la lectura:

Tano fingió que no le oía:

—¿Tú lees mucho?

—Bastante.

—¿Y te gusta?

—¡Claro! Si no, no leería —contestó Chuchi—. Oye esto parece un interrogatorio.

—Es que... nuestra banda tiene que ser secreta.

—Y hay que asegurarse bien antes de admitir a alguien —continuó Ana (*Tano en la frontera del tiempo*, 41).

En las obras de Fernando Alonso encontramos también una presencia significativa del protagonista-adulto, destacando no tanto por la cantidad de sus apariciones, como por la recurrencia de determinados rasgos en sus representaciones, predominando el personaje masculino de nuevo.

Las historias protagonizadas por adultos presentan de forma constante a un personaje solitario y triste que intenta cambiar su vida. Eugenio, el mal humorado pescador protagonista de *El Gegenio*, *El hombrecito vestido de gris* y Prudencio Pérez, conocido como Huvez después de empezar su nueva faceta como escritor de cuentos en *El misterioso influjo de la barquillera* y *El árbol de los sueños*, son hombres que viven solos, sin familia ni amigos y que apenas establecen relaciones con otros personajes; aunque, a pesar de vivir inmersos en una asfixiante rutina, tanto *El hombrecito del vestido gris* como Huvez deciden cambiar sus vidas dejando sus monótonos trabajos de oficina para dedicarse a ocupaciones más creativas,

como cantante de ópera y escritor. En estas obras constituye una parte fundamental del relato el proceso de evolución y transformación del personaje.

Este hecho, que de forma más metafórica se da también en Catorce, el protagonista de su primera obra *El duende y el robot*, guarda cierto paralelismo con la vida del autor, como él mismo refleja en el prólogo de la última reedición de esta obra:

Hace 25 años vivía yo como ahora, como siempre, en una gran ciudad y soñaba con el campo, el aire libre y la naturaleza. Por eso, me senté frente a la máquina y letra a letra, página a página, me construí un bosque.

Hace 25 años mi vida era monótona, dirigida y rutinaria. Por eso, cuando quise pasear por mi bosque, me encontré convertido en un robot que solo sabía apreciar la superficie de las cosas. Y aquel robot se internó feliz por el bosque inventado (*El duende y el robot*, 5).

En cuanto a las ocupaciones de los personajes adultos, predominan las de carácter liberal. Junto a la profesión de escritor, representada por Huvez en varias obras, encontramos también la figura del pintor, presente en el cuento “Unas pequeñas manchas de color”, incluido en *El bosque de piedra* y en “Cinco aves” de *Rumbo a Marte*. En ambos casos se hace un tratamiento simbólico del personaje, jugando con la capacidad que estos tienen para crear imágenes bellas, que transforman la apariencia sucia y triste de sus ciudades.

Pensó que debía pintar cuadros que no estuvieran presos en un lienzo, ni encerrados en un marco; cuadros que volaran libres en el aire, que se abrigaran bajo los paraguas de los días de lluvia o se colaran por las ventanas de las casas, como el soplo cálido de la tierra húmeda.

(...) Poco a poco, fue llenando el cielo gris y las paredes cenicientas de las casas de amaneceres radiantes y crepúsculos encendidos, de pájaros y mariposas, de árboles y flores.

Pintaba en el aire y en el viento para llenar de color y belleza los ojos de las gentes que nunca visitaban los museos (*El bosque de piedra*, 142-143).

En algunas obras nos encontramos con la presentación inicial de un protagonista infantil que va creciendo hasta convertirse en adulto. El cambio de edad experimentado a lo largo de la historia por personajes como Feral, Tano, Dito, Sito o el protagonista de “Cinco aves”⁶⁰, además de tener cierto interés literario por el tratamiento y caracterización de los personajes, presenta notables efectos en el argumento que se ve enriquecido por la descripción del proceso madurativo del personaje.

Feral y las cigüeñas comienza con el nacimiento del personaje, va narrando de forma ágil el crecimiento de un niño travieso y despreocupado y finaliza con la vuelta a casa del

⁶⁰ Cuento incluido en *Rumbo a Marte*.

protagonista tras regresar de su viaje en busca de las cigüeñas. Se trata de un viaje alegórico que permite la maduración del personaje. Es significativo para entender este proceso evolutivo la última escena de la obra en la que Feral se encuentra con un niño con inquietudes similares a las suyas antes de partir y del que ahora cuestiona su comportamiento.

—¿Y qué haces que no estás ya en la escuela...?

—Es... que...

—¿Qué?

—Que me he escapado...

—Y lo dices así, tan serio, como si no tuviera importancia... Vamos a ver, ¿por qué te has escapado? (...)

—Sí, porque yo también quiero dormir bajo los árboles; y vivir por los caminos; y ser vagabundo; y tener una barba como tú, y un saco para llenarlo de manzanas, de flores y de mariposas.

Feral no supo que contestarle (*Feral y las cigüeñas*, 123).

La idea del viaje iniciático se repite en el cuento “Cinco aves”, en el que un joven pintor debe viajar por el mundo para poder vivir sus propias experiencias y desarrollar su personalidad, solo así podrá rellenar los frascos de pintura con colores personales. En esta obra Alonso juega con el valor simbólico de los colores, otro de los recursos constantes de su narrativa.

Menos simbólico es el tratamiento que el autor hace del desarrollo madurativo de Dito, el protagonista de *El bosque de piedra*, un niño de diez años marcado por la soledad y las inseguridades, que crea un mundo imaginario de piedra en el que proyectar parte de sus carencias, miedos y sentimientos personales.

Dito estaba contento de haber descubierto aquel mundo de piedra, que le ayudaba a escaparse del otro, que discurría por debajo de su buhardilla, poblado por personas distantes y lejanas, y que sentía aún más peligroso que las tejas de su tejado (*El bosque de piedra*, 12).

Las situaciones imaginarias que Dito comienza a vivir con las estatuas le ayudarán finalmente a superar sus miedos, convirtiéndose este juego simbólico en una etapa importante de su proceso madurativo. Después de un breve paréntesis en el que se presentan varios cuentos protagonizados por algunos de los habitantes de este bosque de piedra, el autor retoma la historia de Dito, justo en el momento en el que su mundo imaginario comienza a desmoronarse. A partir de este momento el niño debe enfrentarse a sus inseguridades, sin hacer uso de su mundo imaginario. Finalmente, después de un salto en el tiempo, nos

encontramos con un personaje adulto que ha superado sus miedos y al que su madurez le permite reírse de aquellos episodios traumáticos de la infancia:

Cuando consiguió acercarse, se emocionó al ver sus rasgos fielmente repetidos en el mármol de la estatua.

Y pensó que no se había engañado al soñar que el destino le preparaba un futuro de estatua.

Luego tuvo que contener la risa al ver que, al pie de la estatua, unas letras de bronce decían: Al soldado desconocido.

(...) Cuando se alejaba de allí, Dito reía a carcajadas pensando en la terrible broma que le había jugado el destino (*El bosque de piedra*, 177-179).

Juan el protagonista infantil de *El faro del viento*, aparece nuevamente como personaje adulto en *Los peines del viento*, relato en el que comparte protagonismo con su nieta Aura. Esta obra que comienza resumiendo la historia del pequeño Juan, incluye una breve analepsis donde el mismo personaje explica cómo terminó convirtiéndose en Juan el Chiflón, un anciano solitario que vive aislado en su viejo faro:

Enviaron al pueblo a sus mejores agentes y espías. Disfrazados de turistas, de vendedores y de reporteros de televisión, se metieron en las casas y hablaban con las gentes. Como estaban próximas las elecciones municipales, aprovecharon para hacer campaña en contra del alcalde. «Es un irresponsable –murmuraban–; porque se ha dejado embaucar por un chalado.» En las tapias de los huertos y en la plaza mayor aparecieron pintadas que decían: ¡Abajo el alcalde! ¡El alcalde y un chalado quieren conducirnos a la barbarie! ¡Acabemos con los enemigos del progreso!

(...) Así fue cómo me nombraron chiflado honorario del pueblo. Cada vez que salía a la calle, me seguían un montón de chiquillos cantando:

El viejo chiflado

Morcillas le han dado.

¡El viejo Chiflón

Es un tontorrón! (*Los peines del viento*, 23-24).

El hecho de retomar un personaje de una historia anterior supone, en mayor o menor medida, “una reinterpretación del mismo, una diferente solución a los rasgos originales, incluso haciéndole encarnar una nueva faceta de sí mismo no integrada en el original” (Álvarez, 2009: 32).

Finalmente, Tano también es un personaje que va creciendo en edad y madurez en cada una de las historias, presentándose como un personaje diferente en cada libro: por edad, por carácter y por su grado y forma de implicación en las historias. Así, *Tano en el laberinto*, el primer título de la serie, presenta a un niño de seis años, indeciso y con miedos propios de la infancia, mientras que en la última entrega, *Tano en el castillo de aire*, ya ha cumplido diez años y se muestra como un chico valiente y decidido con capacidad de resolver de forma audaz cualquier problema.

Tano crece leyendo; el libro es un elemento que ayuda a crecer. El lector participa en el acto creativo; el libro ayuda a crear. Crear es una forma de crecer.

Los personajes crecen en los libros; pero también crecen con los libros. Con cada libro leído van progresando en madurez (Alonso, 1990: 65).

En cuanto a la caracterización de estos personajes observamos que, generalmente, comienza por la elección de un nombre propio –Huvez, Dito, Ada, Tano, Feral, entre otros– o común –el hombrecito vestido de gris o el hombre que amaba las manzanas–. Como señala Lodge (1998: 66), “bautizar a los personajes es siempre una parte importante de la creación”, ya que el nombre nunca suele ser neutro y a menudo nos ayuda a definir al personaje. Al comienzo del relato o en su primera aparición el nombre será una etiqueta que nos permitirá, no solo distinguir al protagonista del resto de los personajes, sino sobre todo ir construyendo su imagen. La relevancia de la elección del nombre de los protagonistas de las historias la describe el propio autor en el primer episodio de *Feral y las cigüeñas*, en el que los personajes secundarios discuten sobre el nombre del recién nacido:

...La discusión que había precedido a la elección del nombre también había sido ruidosa.

En cuanto se oyó en la casa el llanto de la criatura, se originó una terrible discusión. (...)

Luego, cortaron la primera letra de cada nombre; metieron los papelitos en una boina; agitaron bien y los echaron sobre la mesa. Y todos se agolparon para leer el nombre que había salido: FERAL (*Feral y las cigüeñas*, 9-11).

La importancia que el autor otorga a la elección del nombre del personaje de su primera obra literaria evidencia la relevancia que para él tiene este recurso en la caracterización del personaje y en la construcción del relato. Además, es significativo que el nombre elegido esté construido a partir de las primeras letras del nombre y apellido del autor.

Muchos de los nombres utilizados por Fernando Alonso en sus relatos guardan relación con el papel que el personaje juega en la obra, contribuyendo la elección del nombre a reforzar su función en la historia. Aura y Chiflón, los protagonistas de *Los peines del viento*,

tienen nombres de vientos, como se le indica al lector en las primeras escenas de la historia, lo que refuerza la idea de que estos personaje juegan un papel fundamental en la búsqueda y retorno del viento a la ciudad.

—¡Ya sé quien es! —silbó el Viento—. Es Juan Chiflón...

La niña golpeó el suelo con el pie, puso gesto de enfado y gritó:

—¡No le insultes!

—Pero... ¿qué dices? Chiflón no es ningún insulto... ¡Es el nombre de un viento!

(...) Por cierto tú, ¿cómo te llamas?

—Aura.

—Es un nombre muy hermoso ¿Sabes? Aura también es el nombre de un viento (*Los peines del viento*, 15-16).

En la obra *El misterioso influjo de la barquillera*, el nombre propio del protagonista va acompañando el proceso de maduración del personaje, utilizando un nombre distinto en cada etapa de su vida. De esta forma se diferencian las tres fases por las que pasa el protagonista de este cuento, en el que el autor además va insistiendo en el valor connotativo de los nombres seleccionados.

Cayeron las hojas del calendario y, a su paso vertiginoso, Sito dejó atrás su nombre de infancia.

Vestido de Prudencio Pérez estudió y se hizo hombre (*El misterioso influjo de la barquillera*, 20).

Durante la infancia utiliza un diminutivo, Sito. Cuando crece retoma su verdadero nombre, Prudencio Pérez, nombre válido hasta el momento en el que decide dar un giro a su vida despidiéndose de su próspera empresa. A partir de esta escena su nombre no solo pierde validez, sino que resulta, incluso, irónico:

—Parece que hoy no hace honor a su nombre... Mire, Prudencio, tómese una semana de descanso. Después, continuaremos esta conversación (*El misterioso influjo de la barquillera*, 27).

Para su nueva etapa como contador y futuro escritor de cuentos necesita buscar un nuevo nombre más acorde a su nueva profesión.

Su viejo nombre de niño, Sito, le quedaba estrecho para su actual envergadura; pero había encontrado aquel otro, Huvez, que le resultaba sonoro y bello. Además, de alguna

manera, guardaba una relación oculta con lo que deseaba hacer a partir de entonces (*El misterioso influjo de la barquillera*, 49).

Con estas palabras el narrador advierte al lector de que el nombre no ha sido elegido de forma azarosa y le facilita la información necesaria para detectar en el nuevo nombre del protagonista el acrónimo de una de las fórmulas con la que se inician tradicionalmente los cuentos populares: “Había Una VEZ”.

En la literatura infantil es muy común el uso de los denominados “caractónimos” (Green, 1986: 208) para referirse a nombre propios literarios cuyo significado caracteriza al personaje. Estos nombres anticipan alguna de sus principales características y se emplean como mecanismo indicativo de algún rasgo externo o de la personalidad del personaje. Es habitual el uso de juegos semánticos en su construcción. Así, *El hombrecito vestido de gris*, nos adelanta a un personaje triste, monótono y sin ilusiones; o “el Tirano”, protagonista del cuento “El gran pedestal” incluido en *El bosque de piedra*, no necesita una gran labor de caracterización para evidenciar el dominio y opresión que ejerce sobre el resto de los personajes.

Otras veces la elección de los nombres responde a juegos con el lenguaje, como observamos en la exquisita elección y justificación de los nombres de los personajes del relato *Las raíces del mar*, en el que la idea del misterioso influjo que el mar ejerce en los habitantes de esa población se refuerza con este recurso:

Presentadora: Otra de las curiosidades de esta ciudad es el nombre que tienen sus habitantes. Por favor digan su nombre cuando les acerque el micro...

(...) Paseantes: Amaro... María... Marcial... Marta... Margarita... Martina... Mario... Marcos... Marcela... Marcelino... Marceliana... Marla... Marién...

Presentadora: Como habrán podido observar en todos los nombres de los habitantes de esta ciudad se encuentra incluida la palabra mar (*Las raíces del mar*, 56-57).

Después de presentar al protagonista, su imagen se va forjando generalmente a partir de la descripción de su apariencia. En estas descripciones “la indumentaria es siempre un indicio muy útil sobre el carácter de un personaje, su clase social y su modo de vida” (Lodge, 1998: 110). Un ejemplo de este recurso lo encontramos en *El hombrecito vestido de gris*, donde la descripción de la apariencia del personaje nos avanza su perfil psicológico.

Había una vez un hombre que siempre iba vestido de gris.

Tenía un traje gris,

tenía un sombrero gris,

tenía una corbata gris y un bigote gris.

El hombrecito vestido de gris hacía cada día las mismas cosas (*El hombrecito vestido de gris*, 11).

El traje gris revela la soledad del personaje, su tristeza y su actitud ante la vida. Este recurso es tan significativo que el autor, para describir la evolución psicológica que ha sufrido el personaje a lo largo de esta historia, finaliza el relato haciendo alusión al cambio experimentado también en su indumentaria.

Este procedimiento lo encontramos nuevamente en la transformación de Prudencio Pérez, contable, en Huvez, escritor de cuentos:

Luego, metió en él su traje gris, los manguitos y aquella visera negra que usaba para protegerse de la luz. Y puso todo en la balda más alta de la librería.

(...) A partir de aquel día, el señor Huvez comenzó a vivir una profunda transformación.

Ahora, vestía pantalón vaquero y camisetas con dibujos; camisas blancas, chaleco y pañuelos de colores anudados al cuello. Se había dejado crecer el pelo y las patillas (*El misterioso influjo de la barquillera*, 42-43).

Muchos de los protagonistas de las obras de Fernando Alonso son descritos tanto física como psicológicamente. Además, muchos de ellos presentan ambigüedades y contradicciones al tratarse de personajes que van creciendo y evolucionando al tiempo que transcurre la historia. La caracterización psicológica del personaje suele abordarse desde la descripción de sus sentimientos y sus emociones. Generalmente, es la figura de un narrador omnisciente la encargada de adentrarnos en los pensamientos más profundos de los personajes.

Él no recordaba ya por qué había firmado su primer libro con el nombre de Huvez.

Quizá fuera por timidez. O por levantar un muro entre su vida privada y sus libros. O por el capricho de tener un nombre elegido por él mismo. O...

Después de haber publicado treinta y tres libros, pensaba que el nombre de Huvez le sentaba como un guante.

Después de treinta y tres libros publicados, no había conseguido superar el miedo a la hoja en blanco. Aquel miedo le había acompañado desde su infancia (*El árbol de los sueños*, 9-10).

Frente al héroe individual propio de la novela tradicional, a partir de los años setenta observamos cómo en la literatura infantil española comienza a destacar el grupo como personaje colectivo que asume el papel de protagonista. Estos personajes solo adquieren relevancia a partir de las circunstancias que los definen dentro de un grupo determinado:

familia, vecinos, pandilla o escuela. Aunque en la narrativa de Fernando Alonso hay un claro predominio del protagonista individual sobre el colectivo, algunas de sus obras están protagonizadas por grupos de personas indefinidas, que comparten una serie de características o ideas y actúan en bloque sin que haya una individualización de ninguno de sus componentes. Estos personajes, que reflejan en todo momento el sentido de la colectividad, los encontramos en relatos como “Los árboles de piedra” o “El guardián de la torre”, incluidos en *El hombrecito vestido de gris*; o “El muñeco de nieve”, “El viejo tranvía” o “Tristes estrellas de tiza”, incluidos en *El faro del viento*, donde los protagonistas deben unirse para resolver una carencia o un conflicto. Se trata de personajes planos que son tratados como piezas de un conjunto y que cumplen una función más bien estructural, de manera que la esencia del relato radica en la historia más que en los personajes.

Por otro lado, entre los personajes colectivos nos encontramos con la “pandilla”, un personaje colectivo característico de la narrativa juvenil compuesto por un grupo de jóvenes, en el que sí puede producirse cierta individualización de sus componentes:

Los niños, como grupo, están presentes en la literatura infantil y juvenil de dos formas diferentes: una diluida, sin estructura de grupo, en todas aquellas obras en las que intervienen varios niños con actuaciones individuales y yuxtapuestas, aunque con el sello común de ser propias de los niños. La otra forma se da cuando la pandilla obra como tal, o sea, cuando las actuaciones destacan por su carácter conjunto y son reflejo de la estructura del grupo (Cervera 1991: 306).

El concepto de pandilla, que se desarrolla principalmente entre los nueve y los doce años y que suele tener una estructura jerarquizada, está presente en las obras: *A bordo de La Gaviota*, *El secreto de la flauta de piedra*, *Las raíces del mar* y la serie *Tano*. En todos los casos las historias están dirigidas a lectores de la misma edad que los personajes.

En *El secreto de la flauta de piedra* el grupo adquiere el papel protagonista, sin que ninguno de sus miembros tenga relevancia suficiente para que sea caracterizado más allá del personaje colectivo, de manera que la pandilla se describe de forma general, sin personalizar en ninguno de sus componentes. El autor simplemente nos presenta el nombre de cada uno de los miembros del grupo, aunque poseen además un nombre colectivo con el que se identifican: “Los Flautistas”.

Había una vez una pequeña ciudad, una estatua de piedra y una pandilla de niños (...)

La pandilla de niños se reunía todos los días en el parque.

Jugaban en la glorieta, en los paseos y alrededor de la estatua.

Y todos los días, al despedirse, gritaban:

– ¡Mañana, a la misma hora!

– ¡Sí! ¡Quedamos en El Flautista!

Todos llamaban a aquella pandilla Los Flautista (*El secreto de la flauta de piedra*, 6-9).

Mayor protagonismo individual tienen algunos de los componentes de las pandillas de *A bordo de La Gaviota* y *Las raíces del mar*. En estas historias la pandilla se estructura en torno a un grupo dominante sobre el que destaca el jefe o jefes, que se identifican como los verdaderos protagonistas de la historia. Así, Mar y Ramón, son los personajes principales de *Las raíces del mar* y Marta y Miguel de *A bordo de La Gaviota*. Sobre estos personajes recae el peso de la acción, mientras que el resto de miembros de la pandilla tienen un valor secundario en la historia.

Ramón es un niño de diez años que, junto a su pandilla, pero especialmente junto a su amiga Marta, descubrirá dónde se encuentran *Las raíces del mar*, el secreto de su familia y la experiencia del primer amor. En este relato Fernando Alonso comienza presentando a todos los personajes que forman el grupo, pero destacando desde un primer momento el protagonismo que irán adquiriendo los personajes de Ramón y Mar.

Ramón y sus amigos dejaron atrás las últimas casas de la ciudad.

Todos tenían diez años. Todos vestían bañadores y camisetas. Todos llevaban una mochila pequeña a la espalda.

Les gustaba jugar en el campo, y aquella tarde habían decidido ir de exploración.

(...) Mar se quedó rezagada con Ramón, mientras que Mara, Marcelo y Marco caminaban delante.

A Marco parecía molestarle que Ramón estuviera con Mar; y volvía la cabeza, una y otra vez, para no perderles de vista (*Las raíces del mar*, 9).

Miguel y, en menor medida, su hermana Marta son los personajes sobre los que gira la pandilla protagonista de *A bordo de La Gaviota*. La obra narra las aventuras vividas por catorce niños durante el verano aunque, de alguna forma, Miguel es el personaje que lidera el grupo en todo momento: Miguel y su amigo Óscar escuchan los planes de Juan, el pescador; Miguel decide ayudarlo a construir su barca y el resto del grupo le acompaña e, incluso, al final de la historia será este mismo personaje el que encuentre la solución para ayudar al pescador a recuperar La Gaviota.

Como hemos señalado, el personaje colectivo de la pandilla también está presente en la serie Tano, entrega de cinco historias en las que el autor presenta el proceso madurativo de este personaje. En el tercer título, cuando Tano cumple ocho años, siente la necesidad de

compartir sus aventuras con otros niños, por lo que decide formar una pandilla que le acompañe en sus viajes.

–Pues hay que tener más cuidado. Además... antes de pensar en un nuevo viaje, tenemos que buscar a alguien que nos acompañe...

–¿Quieres organizar una pandilla?

–Una pandilla no se forma fácilmente. De momento, podemos escoger a uno (*Tano en la frontera del tiempo*, 30).

Los protagonistas humanos creados por Fernando Alonso intentan ser un reflejo lo más fiel y verosímil posible de la realidad que rodea al lector, presentando de esta forma personajes, descripciones, comportamientos, e incluso, roles y estereotipos acordes al momento en el que cada obra fue escrita.

B. Animales y seres fantásticos

En este apartado se incluyen todos los relatos protagonizados por animales, personajes procedentes del imaginario popular y seres fantásticos creados a partir de la personificación de objetos.

En la narrativa infantil y juvenil actual es muy frecuente encontrarnos con personajes que provienen de los cuentos populares infantiles. Duendes, reyes, príncipes y princesas, brujas o dragones, son personajes que han perdurado en el imaginario infantil. La utilización de estos presenta como ventaja su economía descriptiva. Como señala Colomer (2002: 121), “no hace falta caracterizar, ni el mundo al que pertenecen ni las cualidades previsibles de los príncipes o brujas de los cuentos populares”, por lo que son personajes que suelen llevar asociada una menor labor de caracterización.

Aunque se trata de personajes que suelen responder al estereotipo del personaje clásico, a partir de los setenta se observa un intento de desmitificación, incluyendo en relatos de aparente corte clásico, elementos extrañadores y ambiguos que ofrecen al lector una reescritura de este tipo de historias

En la obra narrativa de Fernando Alonso nos encontramos algunos relatos protagonizados por personajes propios de los cuentos maravillosos. *Mateo y los Reyes Magos*, presenta como coprotagonistas del relato a los tres reyes magos, personajes fácilmente reconocibles por el lector para los que basta con una sencilla presentación para que sean identificados:

Los tres Reyes estaban desmontando de sus cabalgaduras.

El rey Melchor, el más anciano de los tres, tenía la tez clara, y el pelo y la barba, blancos.

El rey Baltasar, de mediana edad, tenía la piel negra y brillante, como el terciopelo de la noche.

Por último, el rey Gaspar era el más joven, y su sonrisa lucía, fuerte y brillante, como una estrella (*Mateo y los Reyes Magos*, 17).

Igual sucede en la obra *El duende y el robot*, en la que el autor no realiza una caracterización detallada de este personaje popular y ni siquiera añade rasgos individualizadores a su nombre. Al tratarse de un personaje conocido por el lector se limita a hacer una breve presentación del personaje y su contexto literario:

Catorce tomó el libro y leyó en voz alta:

–*Los duendecillos*. Cuento de los hermanos Grimm

(...) En cuanto catorce abrió el libro, saltaron del interior cinco personajes: un viejo zapatero y su mujer, dos curiosos duendecillos y el comprador de zapatos (*El duende y el robot*, 25-26).

Pero no todos los personajes maravillosos utilizados por Fernando Alonso se encuentran caracterizados de forma tan sencilla. Si tenemos en cuenta el propósito desmitificador que el autor persigue en alguno de estos relatos, observamos cómo la descripción y el desarrollo del personaje suelen ser elementos claves para la interpretación del relato.

Personajes como *El Gegenio* y, especialmente, la Caperucita y el lobo de *El secreto del lobo*, están descritos atendiendo a las nuevas cualidades que el autor quiere resaltar en ellos para que el lector los identifique con personajes que ya conoce pero presentados de manera distinta. El personaje que sale del candil es un genio de tercera clase, escuálido y tartamudo; el lobo es cobarde y vegetariano; y Caperucita, desde que hace su primera aparición etiquetada con un nuevo nombre propio, se presenta como una niña mentirosa e hipócrita. Esta nueva caracterización ofrece al lector la primera evidencia de que el relato que se dispone a leer nada tiene que ver con el que tiene interiorizado como parte de su competencia literaria. La presencia de la imagen tradicional de estos personajes en el lector es necesaria para que capte el juego intertextual, el humor y, sobre todo, la intención que hay detrás de estos textos.

El protagonista de *El secreto del lobo* se presenta como un héroe ridiculizado y ofrece al lector una imagen cómica del temido lobo feroz:

Su último fracaso, su último diente perdido, había sido en la estúpida aventura del estúpido pastor bromista. Aquel pastor se había burlado una y otra vez de sus compañeros fingiendo que lo atacaba el lobo. Cuando ya ninguno de los pastores creía sus gritos, el lobo se abalanzó sobre uno de los corderillos y... ¡Allí perdió su último diente!

Desde entonces los corderos de la comarca comenzaron a burlarse de él:

–¡Ahí viene el Lobo Desdentado!

– ¡Cuidado, hijos míos, no os vaya a comer!

– ¡Ja, ja, ja!

Y el pobre lobo, avergonzado, se escurría entre los árboles mascullando:

–¡Hace falta tener mala pata! Todas las aventuras desastrosas han tenido que pasarme a mí (*El secreto del lobo*, 8-9).

Así como el Genio de Tercera Clase que pierde poderes y credibilidad según se profundiza en su caracterización:

El genio estaba hecho una verdadera lástima. Le colgaba pellejo por todas partes (*El Gegenio*, 24).

–Tres deseos... ¡Qué más quisiera yo! Pero... solo soy un Ge... Genio de Tercera Clase...

–¡No me vas a decir que entre los genios también hay clases...! –le interrumpió el pescador.

–Claro, los Ge... Genios de Primera Clase vienen en lámpara y conceden tres deseos. Los de Segunda también vienen en lámpara, pero solo pueden conceder dos deseos.

Los de Tercera venimos en candil y solo podemos conceder uno (*El Gegenio*, 31-32).

Estas dos obras son un excelente ejemplo de la caracterización de personajes clásicos, pero contruidos con un perfil irónico y humorístico que rompe con los roles y estereotipos establecidos en el relato original.

Además de estos personajes, nos encontramos en esta categoría con otros creados a partir de la personificación de animales y objetos. Gracias al poder de la imaginación infantil, cualquier objeto puede transformarse en un personaje fantástico.

El primer ejemplo más notorio es, sin duda, el de Andersen, que otorga vida, a lo largo de sus historias, no solo al soldadito de plomo, a la pastora y al deshollinador de porcelana de Saxe, al ruiseñor del emperador de China, sino también a la aguja de zurcir, al cuello postizo, al cuello de la botella y a la sopa a la broqueta (Held, 1981: 97).

Este tipo de personajes, empleados sobre todo cuando la historia se dirige a lectores infantiles, pierden protagonismo en las obras dirigidas a jóvenes a partir de 12 años, siendo utilizados solo como recurso cuando el relato adquiere un matiz simbólico.

La personificación de animales, que derivan directamente de las antiguas fábulas, conlleva la posibilidad de crear todo tipo de seres fantásticos a partir de la humanización de cualquier objeto. Las estatuas y los objetos que de repente se animan han sido una constante de la narrativa fantástica, siendo habitual encontrarnos con personajes irreales en un mundo real. Se trata de personajes que sin una apariencia humana sienten y se comportan como una persona, siendo capaces de transmitir las mismas sensaciones y valores. Por ello, muchos autores, ante la necesidad de distanciar al lector de ciertas situaciones y conflictos optan por el empleo de este tipo de personajes. La incorporación de objetos humanizados sirve para crear cierta distancia entre la obra y el lector utilizándose para tratar conflictos psicológicos como la soledad, la tolerancia, el amor o la muerte.

El uso de animales como protagonistas de los relatos ha sido una constante en la literatura infantil de todas las épocas. Es significativo el escaso uso que Fernando Alonso hace de este tipo de personajes, mostrando una clara preferencia por la humanización de objetos: árboles, relojes, semáforos, espantapájaros, etc.

Yo uso con frecuencia la personificación de seres inanimados, animales... etc., como una forma de plantear los problemas de los seres humanos que son, en realidad, los que a mi me afectan. (...) Yo no los utilizo como chivos expiatorios, sino como símbolos (Alonso, 2004: 41-42).

Tan solo nos encontramos con relatos protagonizados por animales en su última obra *Rumbo a Marte*, en la que un ratón es el personaje central de la historia. Este sirve de hilo conductor a una serie de relatos cortos en los que una mariposa, tres perros, un pez y un elefante se enfrentan a conflictos propios del ser humano.

Por el contrario, Fernando Alonso ha desarrollado enormemente el imaginario de los objetos animados. Se trata de objetos humanizados que mantienen su forma básica pero cobran vida para mostrarnos conflictos de corte realista. Para la creación de este tipo de personajes los autores suelen utilizar “elementos primigenios del paisaje imaginario de siempre” (Held, 1981: 65), como un árbol, una estatua, un barco o un espantapájaros; o elementos tan cotidianos para el lector como un muñeco, un zapato o un reloj.

Fernando Alonso ha sabido crear todo un imaginario a partir de objetos sencillos y cercanos al lector. Uno de sus personajes más emblemáticos es *El hombrecillo de papel*, un

muñeco recortado de un periódico, que se convierte en el compañero de juegos de los niños que aparecen en esta historia. Como señala Cañamares (vid. 2005: 192), el muñeco o juguete que cobra vida es uno de los personajes por antonomasia de los relatos para primeros lectores, aunque el protagonista de este relato tiene una profundidad psicológica no tratada antes en un personaje de este tipo. Este muñeco de papel se define como un ser comprometido con la sociedad, dispuesto a actuar para mejorarla. Tanto el texto como la ilustración se centran en el desarrollo de este hombrecillo de papel, que necesita limpiar su interior de conflictos y miserias para ser capaz de ver la vida de una forma positiva y así poder transmitirla a los niños, sus amigos de juegos. El recurso de la humanización ofrece aquí un excelente resultado, caracterizando al personaje sobre todo a partir de sus preocupaciones, sus pensamientos y sus procesos mentales.

El hombrecillo de papel de periódico era muy feliz. Y quería que los niños estuvieran contentos. Por eso, comenzó a contarles las historias que sabía. Pero todas las historias eran historias de guerras, de catástrofes, de miserias...

Al oír aquellas historias, todos los niños se quedaron muy tristes. Algunos se echaron a llorar.

Entonces el hombrecillo pensó: “Lo que yo sé no es bueno, porque hace llorar a los niños (*El hombrecillo de papel*, 19-25).

El personaje del árbol es una constante en la narrativa fantástica y se presenta en numerosas ocasiones como un ser con el que dialogar. Como señala Held (1981: 65), “una atmósfera fantástica flota alrededor del árbol”, destacando la importancia de las relaciones que se establecen entre los hombres y los árboles para el desarrollo del relato. Observamos cómo toda la obra *El árbol de los sueños* de Fernando Alonso gira en torno a este personaje, que se convierte en el protagonista activo o pasivo de todas las historias que integran el relato.

Un tratamiento similar encontramos de las estatuas en el libro *El bosque de piedra*, donde, además de ser el hilo conductor de toda la historia, se convierten en las protagonistas de algunas de las historias. Fernando Alonso utiliza el simbolismo de este objeto para presentarnos a las estatuas, en unas ocasiones, como personajes agresores en la historia en cuanto que ensalzan el individualismo del personaje al que representan, al considerar su continua búsqueda de la inmortalidad como una muestra de arrogancia y egocentrismo. Mientras que en otras, intenta transmitir el valor y la importancia de las figuras representadas (escritores, pintores, filósofos, etc.).

El tirano ordenó construir un gran pedestal en medio de la Plaza Mayor, para levantar sobre él el más grande monumento del mundo, como recuerdo imborrable de sus largos años de mandato.

Y el día en que se inauguró aquel monumento aplastó con su mole hasta las más profundas raíces de esperanza (*El bosque de piedra*, 82).

Allí florecían luminosas las ciencias, las artes y las letras.

Y cada vez que aparecía un nuevo escritor, artista o científico, el Gran Consejo de Ancianos, de Sabios y de Artistas ordenaba levantar una estatua en su honor.

Era tan grande el bienestar que rodeaba a los ciudadanos, era tan grande la paz que se respiraba en aquel país, tan grande era el esplendor de sus gentes que, muy pronto, los parques y las plazas, los pueblos y las ciudades se llenaron de estatuas (*El bosque de piedra*, 73).

Muchos de estos personajes encierran una gran complejidad que se observa, precisamente, en su capacidad reflexiva, en la necesidad de buscar soluciones a sus problemas y expresar sus inquietudes. Personajes como Catorce, el robot de la obra *El duende y el robot*, que se presenta bajo una aparente simplicidad se convierte, al final del relato, en un ser mucho más complejo y reflexivo. Es, en cierta medida, la evolución de la personalidad de este robot la que se nos narra en este viaje a lo largo de todos los pueblos del mundo. En esta historia resulta imprescindible hacer referencia al otro protagonista del relato, el duende, un personaje plano que se mantiene constante, pero que es el verdadero responsable de los cambios que se producen en Catorce gracias a la vitalidad y el optimismo que transmite.

La importancia de la elección de los nombres y el significado que muchos de ellos encierran para la caracterización de los personajes la volvemos a encontrar en los nombres propios de estos dos personajes, los cuales expresan la esencia de su personalidad:

—¿Cómo te llamas? —le preguntó al fin.

—Me llamo Catorce.

—¡¡Ahora se explica todo!! Con ese nombre..., ¿cómo vas a ser capaz de sentir algo hermoso? Eso, más que un nombre, parece un precio... ¡Claro! Como tú eres una lata de sardinas... ¡Ja, ja, ja! Catorce es el precio de la lata... ¡Ja, ja, ja!

—¿Se puede saber cuál es tu nombre? —exclamó Catorce, un poco enfadado por las bromas del duende.

—Yo me llamo Hipocampo.

—Pues no veo ninguna diferencia entre Hipocampo y Catorce...

—No me extraña... ¿Qué diferencia va a encontrar alguien que llama a las mariposas insectos lepidópteros...? Catorce puedes escribirlo con siete letras o con dos cifras. En cambio,

si quieres escribir mi nombre sin usar letras, necesitarías toda la inmensidad del mar, porque mi nombre está lleno de resonancias marinas, de profundidades verdes y frías en donde nadan los peces y los pulpos sin hacer ruido... (*El duende y el robot*, 40-41).

El autor juega, en este caso, con las funciones del lenguaje distinguiendo entre un término que tiene una clara función referencial, ya que indica algo unívocamente definido, y un término del que resalta su función emotiva y connotativa, que “mira de suscitar reacciones en el lector, de estimular asociaciones, de promover comportamientos de respuesta que vayan más allá del simple reconocimiento de la cosa citada” (Eco, 1985: 112). En esta escena el autor no solo realza el valor estético del lenguaje sino que plantea una de las constantes que marcarán todo el relato: la libertad de pensamiento y actuación y el poder de la imaginación. Por ello, la evolución personal que el robot experimenta a lo largo del relato y su nueva forma de ver la vida requieren, además de una nueva apariencia física, un nuevo nombre:

–Creo que ahora necesitas un nombre nuevo –dijo el duende.

–Eso mismo estaba pensando yo. Con este aspecto, y mis nuevas ideas, Catorce no me pega nada.

–Como eres un coche Hispano-Suiza, podrías llamarte Hispano.

–Me gusta; es un nombre muy bonito... ¡Cualquier cosa antes que llamarme Catorce! (*El duende y el robot*, 67).

Al igual que sucede con los personajes humanos, en algunos relatos nos encontramos con un grupo de objetos animados que son tratados como un colectivo indeterminado. En ellos, la importancia del relato no radica tanto en el desarrollo de estos personajes como en el argumento o la resolución del conflicto planteado. Así, el cuento “Los árboles de piedra”, incluido en *El hombrecito vestido de gris*, presenta un escenario fantástico en el que todos los hombres de piedra buscan la forma de llevar árboles a su mundo pétreo.

En cuanto al género de este tipo de personajes, observamos cómo este aspecto no tiene gran importancia para el desarrollo de la historia, no pudiéndose asociar muchos de estos personajes fantásticos a un género concreto al representar situaciones, pensamientos e inquietudes que pueden preocupar a hombres y a mujeres por igual. Precisamente, la representación del protagonista como un animal o un objeto humanizado le ofrece al autor la posibilidad de obviar aspectos que serían esenciales en la caracterización de un personaje humano, del que debería individualizar aspectos tales como la edad o el género. De esta forma, como señalan Moya y Pinar (vid. 2007: 26) cualquier lector, ya sea niño o adulto, hombre o mujer, puede identificarse con ellos, involucrándose en la historia narrada.

En líneas generales, en cuanto al tratamiento de los personajes protagonistas, podemos observar cómo Fernando Alonso utiliza el protagonista-humano en las narraciones dirigidas a las franjas de lectores de mayor edad, haciendo uso de personajes fantásticos en las obras dirigidas al lector infantil. Los personajes representados por niños con edades similares al lector facilitan su identificación con el protagonista. Estos personajes se utilizan para presentar problemas y conflictos personales especialmente a partir de los 9 o 10 años, momento en el que el niño puede enfrentarse a la realidad circundante desde una visión más realista. Como señalan Igartua y Páez (vid. 1998: 424) la percepción de similitud con los personajes se ve facilitada si personajes y lectores comparten características como el sexo, la edad, la clase social o la proximidad o cercanía cultural, siendo importantes, además, los rasgos o atributos de personalidad. Mientras que los seres fantásticos ayudan al lector a descubrir aspectos fundamentales de la condición humana –las guerras, la miseria, la soledad, el amor o la amistad– de una forma simbólica. Este tipo de relatos permiten al autor acercar al lector infantil una serie de problemas sociales y conflictos personales desde cierta distancia, evitando así una crítica directa moralizante.

La complejidad de los personajes y su profundización psicológica, indistintamente de cuál sea su naturaleza, es una de las evidencias de modernización de la obra narrativa de Fernando Alonso. Además, la riqueza de matices con la que caracteriza a la mayoría de los personajes y su intenso desarrollo psicológico refleja la creciente complejidad narrativa e interpretativa de sus relatos.

3.2.2.2. Personajes secundarios

Los personajes secundarios acompañan al personaje principal de la historia, son los que “con sus actos, sus voces, su actividad o su pasividad, modifican, replican, explican y hasta reinterpretan al protagonista” (Álvarez, 2009: 31). Debido a su carácter secundario suele tratarse de personajes definidos de forma más superficial, encontrándonos generalmente con personajes planos que funcionan como arquetipos narrativos y que no presentan una notable evolución en el relato. Existe una tendencia clara al estereotipo, a la construcción plana y superficial de los personajes secundarios, sin que por ello su perfil no muestre una imprescindible profundidad y la originalidad suficiente para dejar huella estética en el lector.

Aunque se trata de personajes más sencillos, descritos a partir de un menor número de rasgos y matices, suelen estar bien definidos y perfilados. Observamos cómo Fernando Alonso crea personajes secundarios simples, pero con gran atractivo, originalidad y calidad

literaria. Además, “a medida que sube la franja de edad lectora, la complejidad global de las narraciones y la presencia de secundarios aumenta de manera ostensible” (Ruiz Huici, 2002: 206), siendo significativo la diversidad de actantes que aparecen en algunos de los relatos de este autor.

A. Humanos

Los personajes secundarios asociados a figuras humanas suelen tener como función principal la de ayudar al protagonista. Es significativo observar cómo en la narrativa actual han descendido notablemente las apariciones de la figura del adversario, al pasar los conflictos planteados de estar provocados por otros personajes, a presentar problemas internos y conflictos sociales.

El dominante protagonismo infantil de estas obras lleva asociado el uso constante de las figuras paternas como personajes secundarios, limitando sus funciones, en algunas ocasiones, al cuidado y bienestar de los hijos. Los padres de Zippy y Felipe en *El secreto de la flauta de piedra*, son personajes con escasa importancia en el desarrollo del relato, pero que se muestran cariñosos, comprensivos y preocupados por sus hijos.

En cambio, la figura paterna representada en *Sopaboba* tiene un papel fundamental para el desarrollo de la historia, ya que sus continuas exigencias provocan el bloqueo que llevará al protagonista a convertirse en estatua.

La voz de su padre siempre le intimidaba.

—Nosotros recibimos un salario a cambio de nuestro trabajo. Tú recibes alimento, vivienda y vestido. A nosotros nos exigen el máximo y es justo que yo haga lo mismo contigo. Las cosas no se regalan. Hay que ganarlas, En esta casa nadie va a tomar la sopa boba.

Juanito asentía con la cabeza y con una voz deslavazada:

—Haré lo que pueda...

(...) La mirada de Juanito se arrastraba por el suelo buscando un rincón donde esconderse.

Mientras, la voz de su padre le perseguía y sonaba en sus oídos como el ruido de las olas cuando chocan contra las rocas emitiendo su eterna canción:

—Sopa boba... Sopa boba... Sopa boba... (*Sopaboba*, 17).

El padre de Ramón encierra parte del misterio sobre el que gira la obra *Las raíces del mar*, aunque la falta de diálogo entre padre e hijo será la constante que marque esta relación paterno filial.

En ambos casos las madres se mantienen en un segundo plano limitando su papel a mediar entre los conflictos que se dan entre padre e hijo y tratando de buscar siempre el diálogo y la comprensión por ambas partes.

Muchos relatos protagonizados por niños se desarrollan en el ámbito escolar, por lo que los profesores suelen ser un personaje muy presente en la narrativa infantil y juvenil. *Un castillo de arena* y *Sopaboba* presentan varias escenas dentro de la escuela, en las que los profesores expresan no solo su compromiso con la enseñanza, sino sobre todo su preocupación por los alumnos.

Cuando se retiró el doctor, don Manuel preguntó:

–Señores, ¿me permitirían visitar a Juanito?

–Por supuesto, don Manuel. Sus visitas serán una gran ayuda (*Sopaboba*, 73).

Además de encontrarnos con personajes secundarios propios del entorno familiar y escolar del protagonista, Fernando Alonso presenta una gran variedad de personajes adultos que destacan precisamente por la variedad de sus ocupaciones. Toda la industria del mundo editorial se ve reflejada en el libro *Un castillo de arena* pero, además, periodistas, psicólogos, doctores, científicos, alcaldes, pescadores, jueces, empresarios, bibliotecarios o escultores entre otros, aparecen representados en sus relatos.

También nos encontramos con personajes que rompen las barreras entre realidad y fantasía. El pirata Gondomar, personaje propio de la literatura de aventuras del siglo XIX, se presenta en la obra *Las raíces del mar* como un ser fantástico y misterioso, aunque finalmente el protagonista del relato descubre que es un antepasado suyo.

Querido tatara-tatara-tatarabuelo:

Como todavía no me conoces, quiero decirte que soy Ramón, un descendiente tuyo. Me encanta tener un abuelo pirata y me gustaría mucho..., nos gustaría mucho a mi novia Mar y a mí, embarcar contigo para correr aventuras por lo mares lejanos.

Perdóname por haberte encerrado en una mazmorra; pero, entonces, aún no sabía que eras mi abuelo (*Las raíces del mar*, 184).

En cuanto a la representación de los personajes secundarios adultos volvemos a encontrar una menor representación de personajes femeninos. Estos personajes están asociados, básicamente, al rol de madre, a ocupaciones relacionadas tradicionalmente con el género femenino (profesiones asistenciales o de ejecución) y siempre en cargos subordinados: una maestra en *Un castillo de arena*, una bibliotecaria y una presentadora de televisión en *Las*

raíces del mar y una doctora en *Sopaboba*. Por el contrario, los hombres aparecen, generalmente, desempeñando mayor variedad de trabajos y, en algunos casos, ocupan cargos de dirección y jerarquía social elevada. Algunos de estos personajes masculinos identificados con la sociedad industrial propia de finales del siglo XX se caracterizan por su afán de riqueza y poder político. Aparecen así jefes de oficinas, alcaldes, o concejales de ayuntamientos encarnando el rol de agresor de la historia, siendo necesario que el protagonista con su decisión, inteligencia, creatividad e, incluso, imaginación luche contra su egoísmo:

Pero los Grandes Empresarios comprendieron que, con aquel molinillo, ya no harían falta coches, petróleo ni gasolina...

Y, como ellos eran los dueños de las fábricas de coches, de los pozos de petróleo y de las estaciones de gasolina, aquel invento de Juan les haría perder gran parte de sus ganancias.

Por eso le dijeron:

(...) –Mientras ponemos en práctica este invento, es mejor que continúes tu trabajo en un lugar seguro y secreto.

Metieron a Juan en un helicóptero y, después de un largo viaje, lo dejaron en un faro, aislado en medio del mar

Mucho tiempo después, Juan vio desde el faro que los barcos seguían echando humo por sus chimeneas; los aviones manchaban el cielo con densas estelas de humo... (*El faro del viento*, 82-83).

En líneas generales, en cuanto al contexto o escenario en el que aparecen representados, observamos que mientras los personajes masculinos presentan mayor actividad en la esfera pública, las mujeres tienden a aparecer, en la mayoría de las ocasiones, en la esfera doméstica desarrollando la acción dentro del hogar familiar. Se da así una clara diferenciación entre el mundo doméstico, asociado a los personajes femeninos, y el exterior, propio del género masculino, presentándose lo que algunos autores han denominado “dicotomía doméstica-pública” (Kottak, 1999: 168).

Igualmente, cuando los relatos están protagonizados por adultos es el personaje infantil el encargado de prestar su ayuda y colaboración al personaje principal. Así Huvez, el protagonista de *El misterioso influjo de la barquillera*, encuentra el apoyo que necesita para comenzar su nueva vida en los niños que día a día van a escuchar sus historias al parque.

Al día siguiente, cuando se instaló en su sitio del parque, lo rodeó una bandada de niños pidiendo barquillos a gritos.

A Huvez le costó mucho trabajo hacerse oír:

–Hoy no regalo barquillos. No puedo estropear el negocio a mis compañeros.

Al escuchar aquello, muchos se fueron. Entonces se acercó una niña que vestía pantalón vaquero. Huvez recordó que era la misma niña que le había ayudado a dar de comer a las palomas; pero ella no le reconoció.

Le dio el dinero y giró la ruleta (*El misterioso influjo de la barquillera*, 55).

También los niños son los personajes secundarios que acompañan al *El hombrecillo de papel*. Unos niños que motivan al hombrecillo a buscar un mundo mejor y por los que es necesario que todos luchemos por una sociedad más comprometida, tolerante y justa.

Los perfiles planos o estáticos son característicos de este tipo de los personajes secundarios, debido en gran medida a la escasa importancia que estas figuras tienen para el desarrollo de la historia, aunque en los relatos dirigidos a lectores de edades superiores es más frecuente encontrar algún personaje que, por su importancia en el relato, se encuentre caracterizado con mayor complejidad. El mejor ejemplo lo encontramos en el padre de Ramón, el protagonista de *Las raíces del mar*, un personaje que, aún siendo secundario, guarda en su caracterización parte de las claves que ayudan a averiguar algunos de los misterios que encierra la ciudad de Syburgo y la familia de Ramón.

En los personajes que tienen una caracterización mucho más reducida, la elección del nombre ofrece información significativa tanto de su personalidad como del rol que van a jugar a lo largo de la historia. Así nos encontramos con nombres como “Señor del Barrio y de la Torre”, por adueñarse de ellos; “Retórico” por ser la única persona en posesión de la capacidad del habla; o “Arcano”, personaje misterioso y oscuro que oculta sus verdaderas intenciones. Algunos de estos nombres poseen una gran carga irónica, al destacar precisamente alguna de las cualidades de las que carece el personaje: “don Perfecto”, jefe de *El hombrecito vestido de gris* se caracteriza por ser una persona intransigente; “el señor Justo”, el dueño de “El espantapájaros y el bailarín”, es precisamente de lo más injusto, tal y como le reprocha el propio protagonista de la historia:

–Señor Justo, no sea usted injusto... –suplicó el espantapájaros.

–Con chistecitos y todo... ¿eh?

Y le dio una bofetada tan fuerte que le sacó parte de la paja que tenía debajo del sombrero (*El hombrecito vestido de gris*, 80).

A diferencia de los protagonistas de las narraciones, podemos observar cómo los personajes secundarios en las obras de Fernando Alonso son mayoritariamente adultos, dándose un claro predominio nuevamente del personaje masculino frente al femenino. En

ocasiones, la importancia de estos personajes es tan escasa que el autor opta por el uso de personajes colectivos e indeterminados, sin que su actuación individual tenga relevancia para el desarrollo del relato.

La escasa aparición de personajes femeninos en sus obras consideramos que responde en gran medida al hecho de reflejar situaciones inspiradas en la realidad de la sociedad española del momento, donde la mujer tenía un escaso protagonismo social. Para un autor que escribe sobre escenas cotidianas y problemas que preocupan a la sociedad es muy importante mantener la verosimilitud de la descripción social, respetando los modelos sociales que los niños han interiorizado a través de su experiencia vivida, “condición necesaria si no se quiere que los textos se vuelvan extraños y remotos para el público a quien se dirigen” (Colomer, 1999: 59). Por ello, las obras de Fernando Alonso también reflejan los avances del progreso social en la superación de la discriminación femenina que desde los años ochenta comienzan a surgir en España. A partir de ese momento se refleja en sus obras un mayor protagonismo de los personajes femeninos y una ruptura con los roles de género tradicionales bajo los que son representados estos personajes.

B. Animales y seres fantásticos

Entre los personajes secundarios creados por Fernando Alonso se produce una tendencia similar a la de sus personajes protagonistas, siendo la humanización el procedimiento literario más utilizado en la construcción de estos personajes.

Los personajes secundarios fantásticos, caracterizados a partir de una gran sencillez, suelen tener un escaso protagonismo en las historias. Su aparición suele reducirse a la ayuda para la consecución de los objetivos del protagonista.

Algunos personajes humanos guardan una estrecha relación con otros de distinta naturaleza, que les acompañan a lo largo de la historia y les ayudan a evolucionar y madurar. El cuento “Una casa en el tejado” recogido en *El faro del viento* y *Feral y las cigüeñas* son las dos obras que mejor ilustran esta tendencia en la que la amistad surgida entre un niño y un cuervo, un gorrión, un gato, un arado o un rueda refleja la importancia de las relaciones personales en los procesos de socialización y en el desarrollo del individuo. Los microrrelatos⁶¹ con los que el autor caracteriza a los personajes secundarios de *Feral y las cigüeñas* no solo contribuyen al proceso madurativo del personaje, sino que ofrecen al lector una visión crítica de la sociedad.

⁶¹ “Historia de una rueda”, “Historia del arado” e “Historia del frac y la chistera”.

En esta misma línea nos encontramos con la misteriosa barquillera, que cobra vida y es capaz de crear sus propias historias ayudando al personaje principal a romper su bloqueo creativo.

Acababa de descubrir que las historias cobraban una vida propia, independientemente de sus deseos, de sus palabras y de su voluntad.

Había descubierto que se encontraba bajo el misterioso influjo de aquella barquillera.

Mientras arrastraba los pies hacia casa, su mente giraba de un pensamiento a otro, de un propósito a otro, como si fuera una prolongación de la ruleta de su barquillera.

Pensó que aquella barquillera le había ayudado a comenzar; pero ahora debía liberarse de su maleficio, para poder controlar en adelante sus palabras y sus deseos (*El misterioso influjo de la barquillera*, 95-98).

Una de las constantes de la literatura fantástica es la existencia de seres sobrenaturales más poderosos que los hombres. Tomando las fuerzas de la naturaleza como referente, Fernando Alonso escribe *Los peines del viento*, un relato en el que Céfiro, el viento, aparece como personaje secundario, siendo su ofensa y su marcha el desencadenante de toda la historia que girará en torno a su vuelta. Las fuerzas de la naturaleza aparecen como personajes secundarios en otros relatos, donde los personajes acuden a ellas para que, con sus inmensurables poderes, resuelvan sus problemas. Así el árbol protagonista de “Tres hojitas, madre”⁶² pide ayuda al sol, al viento y a la lluvia para que vuelva a correr savia por su tronco y los pájaros grises⁶³ se tiñen de todos los colores del arco iris gracias a la ayuda del sol y la lluvia.

Un rasgo común en los personajes secundarios, indistintamente de su naturaleza humana o fantástica, es el uso de los cambios de focalización en su caracterización. Estos personajes rara vez aparecen descritos por el narrador sino que se van presentando a través de la mirada de los distintos personajes y las relaciones que se establecen entre ellos.

Como principales conclusiones respecto al tratamiento de los personajes en las obras de Fernando Alonso, podemos señalar la constante combinación entre personajes realistas y mágicos, “todos ellos orquestados y afinados de tal modo que cumplan el mandato de contar una historia, la historia del héroe” (Álvarez, 2009, 33). Sus obras presentan contrastes de perfiles reales y fantásticos que permiten al autor plantear distintos temas sociales a partir de

⁶² Relato incluido en *El árbol de los sueños*.

⁶³ Personajes que aparecen en uno de los cuentos incluidos en *El misterioso influjo de la barquillera*, basado en *El arco iris y los pájaros* (Santillana, 1976).

cierto distanciamiento que ayuda a acercar al lector determinados conflictos que, desde una visión completamente realista, podrían resultar incomprensibles o excesivamente instructivos.

Las temáticas de desarrollo personal y denuncia social tratadas por Fernando Alonso conllevan, además, que sus personajes se creen a partir de un gran desarrollo y complejidad interior, que suele evidenciarse por su capacidad de evolución a lo largo del relato. Como hemos señalado, muchos de los personajes de sus obras, principalmente los protagonistas, finalizan el relato cambiando su personalidad, lo que hace girar parte del argumento en torno al proceso de maduración que experimentan personajes como *El hombrecito vestido de gris*, *El hombrecillo de papel*, *Feral*, *Dito* o *Huvez*. La calidad, la complejidad y la riqueza de matices en la caracterización de estos personajes son mayores a medida que la narración se dirige a franjas de lectores más altas.

Finalmente, señalaremos que el comportamiento y las actitudes de los distintos personajes ante los conflictos planteados y las relaciones que se establecen entre ellos nos permiten identificar la carga ideológica que encierran la mayoría de los textos creados por este autor.

3.2.3. El contexto espacio-temporal

Los escenarios en los que tienen lugar las historias y en los que se sitúan los distintos personajes vienen determinados, básicamente, por el tiempo y el espacio en los que transcurre la acción. El escritor crea lugares y momentos para encerrar en ellos el mundo de ficción representado en el relato literario, por lo que la descripción del espacio y el tiempo contribuye a crear el marco en el que se desarrollará la acción.

El estudio de las coordenadas espacio-temporales y sus relaciones en el relato adquieren gran importancia a lo largo del siglo XX, especialmente a partir de los trabajos del lingüista ruso Bajtin (1991) sobre el *cronotopo*, término con el que designa las relaciones del espacio con el tiempo. Para este autor, el tiempo y el espacio en la novela están estrechamente relacionados, puesto que “los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo” (Bajtin, 1991: 238). Bajtin, que concede al cronotopo la condición de protagonista de la estructura narrativa, estableció una historia de los géneros novelescos tomando únicamente en consideración la evolución y la combinación de las coordenadas espacio-temporales del relato.

3.2.3.1. El contexto espacial

El contexto espacial del relato, entendido como contexto ficticio que tiende a crear una ilusión de realidad o fantasía, es el encargado de dar soporte a la acción. El espacio afecta a la historia, al ser el lugar en el que se desenvuelven los personajes y se desarrolla la acción. A través del espacio la acción narrativa se vuelve concreta y tangible, hasta el punto que en determinados casos no representa solamente un soporte, sino también el motor de la narración al aportar coherencia y cohesión a la historia.

Las dimensiones y cometidos del espacio literario son múltiples. La acción puede tener lugar en espacios únicos o múltiples, reales o fantásticos, urbanos o rurales, definidos o ambiguos, presentados vagamente o en detalle, entendiendo el espacio como un simple soporte de la acción o protagonista de ella.

El lugar en que se desarrolla la historia puede ser, en definitiva, un simple marco necesario y representar espacios reconocibles para el niño, más limitados y abiertos según el supuesto grado de autonomía infantil; pero también pueden ser un camino para imaginar, la concreción de un sueño, la posibilidad de viajar o de huir. Y en todos los casos es preciso tener en cuenta la forma en la que el autor nos hace ver ese espacio (Sotomayor, 2000: 38).

A la hora de clasificar los espacios en los que se desarrollan las historias creadas por Fernando Alonso hemos tenido en cuenta el grado de aproximación al mundo real, tomando como referente los estudios de Albadalejo (1986: 58-59) sobre los mundos posibles. Este autor distingue tres tipos de escenarios:

Tipo I. *El real objetivo*: Construido a partir de un modelo de mundo que coincide con la realidad objetiva y cuyo contenido puede ser verificado empíricamente. Los textos que ofrece este modelo de mundo son los históricos, periodísticos y científicos, es decir, aquellos que no parten de la ficción.

Tipo II. *El ficcional verosímil*: Corresponde a modelos de mundos contruidos de acuerdo a reglas similares a las del mundo real objetivo. Es el tipo de modelos de mundo por los que se rigen los textos de literarios realistas.

Tipo III. *El ficcional inverosímil*: Se trata de mundos cuyas reglas no son las del mundo real objetivo ni son similares a estas, siendo el modelo de mundo por el que se rigen los textos literarios fantásticos.

La mayoría de las historias creadas por Fernando Alonso se desarrollan en espacios verosímiles que le permiten crear contextos cercanos a la realidad del lector. Son precisamente las coordenadas espaciales las que aportan realismo y credibilidad a las historias protagonizadas por seres fantásticos.

Entre los escenarios verosímiles destacan las historias que se desarrollan en un medio rural. Nos encontramos con pequeñas poblaciones como Villalcamino (*Feral y las cigüeñas*) o Villanueva del Río (*El faro del viento*), lugares pacíficos y tranquilos, muy próximos a la naturaleza, que se ven alterados por el conflicto que marca el desarrollo y el desenlace de la historia, aunque al final todos ellos recobran su característica serenidad.

Dentro del ámbito rural nos encontramos también con historias que tienen lugar en el campo o en el bosque. El bosque adquiere gran protagonismo en la primera obra de Fernando Alonso. Así, en los cuentos *Feral y las cigüeñas* y *El duende y el robot* las experiencias vividas en el bosque y las relaciones que allí establecen los distintos personajes son las que propician el cambio y la maduración de sus protagonistas. En la tercera de ellas, *El secreto del lobo*, como sucede en la mayoría de cuentos populares, el bosque es el lugar donde conviven, se mueven y relacionan los animales con el resto de los personajes.

En oposición al escenario rural nos encontramos con los espacios urbanos, grandes ciudades en las que suelen aparecer dos tipos de constantes en su tratamiento. Por un lado, Fernando Alonso presenta las ciudades como lugares fríos, sucios y desapacibles, donde los conflictos que se originan suelen venir motivados en gran medida por su propia idiosincrasia. Este contexto espacial marca tanto la caracterización de los personajes como el desarrollo de la propia acción, como podemos observar en el cuento “Tristes estrellas de tiza”, incluido en *El faro del viento*:

Había una vez una ciudad que tenía grandes edificios, parques anchurosos y largas avenidas. Pero sus edificios no eran hermosos; sus avenidas no eran alegres; ni sus parques, floridos. Todo tenía el color sucio y monótono de la gran nube gris que encapataba el cielo.

Aquella nube se había formado, hacía muchos años, con el humo de los coches, de las motocicletas y los autobuses; con el humo de las calefacciones y de las fábricas; con la colaboración de todos los ciudadanos que no habían movido un dedo para impedirlo.(...)

Por eso, los hombres, las mujeres y los niños tenían los ojos tristes y sus miradas reproducían el color de la nube gris que lo envolvía todo.

Los hombres y las mujeres acudían a su trabajo con gesto sombrío, porque ya habían olvidado cómo era el cielo limpio y claro (*El faro del viento*, 101-102).

Por otro lado, la segunda constante está relacionada con el valor histórico, artístico y patrimonial que encierran algunas ciudades. Podemos observar cómo el autor recupera parte de la historia y los tesoros arquitectónicos de ciudades como Burgos en la descripción de lugares ficticios como Syburgo, ciudad donde se desarrolla *Las raíces del mar*, o Soburg, en *El bosque de piedra*, escenario que además sirve como base argumental e hilo conductor de la narración.

Dito se encontraba mucho más cerca de las estatuas que adornaban las torrecillas, los pináculos y las agujas de la catedral; especialmente, de las que miraban hacia su tejado. Sus preferidas eran un guerrero vestido con una piel de león y un león erguido, como un guerrero, que sostenía un escudo en el que estaba encerrado el sol.

Dito jugaba a pensar que un día él también iría por el mundo para apresar al sol.

Mientras llegaba aquel día, jugaba a perder la mirada en el misterioso bosque de piedra que formaban las torres de la catedral y las estatuas; a inventar aventuras fabulosas y alucinantes peligros sin cuento (*El bosque de piedra*, 10).

En las obras de Alonso aparece de forma recurrente una clara oposición entre el espacio rural y el urbano, entre el campo y la ciudad. Esta constante se observa de forma clara en su última obra *Rumbo a Marte*, en la que a través del recurso de la intertextualidad, su protagonista, un ratón de campo, describe las ventajas e inconvenientes de estos dos escenarios:

Había pasado unos días en la ciudad, en casa de un primo suyo.

Y ya estaba de vuelta.

Al ratoncito no le gustó la ciudad.

La encontró llena de peligros y de sobresaltos, de prisas y de ruidos.

El ratoncito, tumbado bajo una higuera, se entretenía en comparar su campo con la ciudad: el movimiento pausado de los insectos, con el ajetreo de las gentes que iban a su trabajo; el suave canto de los pájaros, con el ruido ensordecedor de los motores; el manso discurrir de las aguas del río, con el atronador río de coches (*Rumbo a Marte*, 15).

Este contraste entre ciudad y campo también está presente de forma más simbólica en *El hombrecillo de papel*, en el momento en el que decide salir de la ciudad e ir al campo en busca de cosas bellas y alegres para ofrecerles a sus amigos de juegos:

Y, muy triste, volvió a marcharse. Caminó por todas las calles de la ciudad y salió al campo. Entonces, de pronto, se sintió feliz (*El hombrecillo de papel*, 42).

La visión negativa de las ciudades adquiere un matiz más pesimista en su última obra, en la que se repite la situación de una ciudad deteriorada por la contaminación, sin que se produzca un desenlace positivo y esperanzador como en obras anteriores en las que los habitantes se unen para conseguir una ciudad mejor.

Siete veces trabajaron el pintor, el pincel y las cinco aves mágicas para embellecer el aspecto de la ciudad. Y siete veces sus habitantes la dejaron caer en el abandono.

Entonces el pintor pensó:

«Ni esta ciudad, ni sus habitantes, merecen todo el esfuerzo que estamos haciendo» (*Rumbo a Marte*, 64).

También nos encontramos con espacios cerrados como la casa –familiar, de amigos o vecinos–, escenario en el que se desarrollan muchos de los relatos de este autor, especialmente aquellos que plantean conflictos personales. “La pajarita de papel”, “El barco en la botella”, “El barco de plomo”, incluidos en *El hombrecito vestido de gris*, se desarrollan dentro de la casa familiar y plantean situaciones personales como la soledad, la tristeza o la falta de libertad. Algunas escenas de *Las raíces del mar*, *Sopaboba* o “Los zapatos de cristal”⁶⁴, que tienen lugar en el hogar, muestran la falta de comunicación entre padres e hijos.

Como señala Cañamares (vid. 2005: 269), en los relatos dirigidos a los lectores de menor edad, dentro de la casa, la habitación del protagonista es, muchas veces, el escenario donde se desarrolla la acción al ser el lugar donde se refleja el mundo onírico del niño. Se trata del espacio donde comienzan y terminan muchas historias para jugar con la incertidumbre de si lo sucedido es real o un simple sueño; además, es el lugar mágico en el que los juguetes cobran vida. Este recurso está presente en el cuento *El hombrecillo de papel* donde una niña juega en su cuarto con un tren, una pelota y un rompecabezas, hasta que aburrida comienza a jugar con un periódico del que recorta un hombrecillo de papel que no tarda en cobrar vida y convertirse en el verdadero protagonista del relato.

También nos encontramos con escenarios públicos como la escuela o la biblioteca. El colegio y las relaciones que surgen entre los personajes en este espacio adquieren gran protagonismo en la narrativa infantil y juvenil. La importancia que el ámbito escolar tiene para la vida cotidiana del lector infantil hace que este escenario esté presente, no solo como lugar para contextualizar la historia sino, incluso, como detonante del conflicto que se plantea:

Teniendo en cuenta la importancia por lo menos cuantitativa que tiene la escuela en la vida infantil, no sorprende que la atmósfera que allí se establece, las dificultades a vencer, las

⁶⁴ Cuento incluido en *El faro del viento*.

rivalidades que nacen, las relaciones que se establecen entre escolares diferentes, sea entre alumnos y maestros, estén en el centro de las preocupaciones infantiles (Held, 1981: 103).

Este escenario juega un papel fundamental en el desarrollo de la obra *Sopaboba* en la que se tratan, en clave de humor, las relaciones y preocupaciones que tienen lugar en el ámbito escolar: la expectación ante un nuevo curso y un nuevo profesor, la preocupación por las calificaciones e, incluso, la amistades y enemistades que se originan entre los alumnos de una misma clase.

Los niños y las niñas de la clase estaban divididos en tres grupos:

Unos, pertenecían a la Banda de los Bestias; otros, a la Banda de los Gamberros; al tercer grupo solo pertenecía Juanito.

En unos segundos, la clase se llenó de libros, de carteras y de tizas, que volaban por los aires de uno a otro bando.

Y todo eran carreras y chillidos y golpes; subirse encima de los pupitres, o volcarlos para formar barricadas (*Sopaboba*, 36).

Un espacio recurrente en muchas de las obras de Fernando Alonso es la biblioteca. “El viejo tranvía”⁶⁵ y el faro abandonado en *Un castillo de arena* convertidos en biblioteca pública o la misteriosa biblioteca de *Las raíces del mar*, muestran su constante preocupación por los libros y la lectura. En estas obras la biblioteca aparece descrita no solo bajo la visión tradicional de depositaria de libros, sino también como espacio de encuentro con la lectura, competencia imprescindible para la formación integral del individuo.

El viejo tranvía era feliz; porque otra vez era útil. ¡Más que nunca!

Porque su campana no dejaba de sonar y eso quería decir que el pueblo no dejaba de leer. Porque sabía que, cuanto más leyera, más pronto se levantarían los tejados de las casas y las tapias de los huertos y el río dejaría de esconderse avergonzado entre las piedras, para brotar caudaloso y transparente y llenos de peces.

Porque, muy pronto, Villanueva del Río sería un pueblo más hermoso y sus habitantes más, prósperos, más libres y más felices (*El faro del viento*, 46-47).

El escenario de la biblioteca pública juega un papel fundamental en *Las raíces del mar*, donde el autor utiliza este espacio como puente hacia la lectura y como centro de recursos para el aprendizaje y la investigación; una visión muy acorde con el papel que las

⁶⁵ Cuento incluido en *El faro del viento*

bibliotecas juegan en la sociedad actual como mediadoras entre los ciudadanos y la información.

Desde hacía dos años, Ramón y Mar eran socios de la biblioteca. Para ellos el carné de lector era mucho más que una cartulina con su fotografía. Era su primer carné de identidad. Era su billete para interminables Viajes de Placer.

Era un pasaporte para entrar en el mundo de la aventura: aventuras de navegantes y piratas, aventuras de robinsones y buscadores de tesoros, aventuras en los mares del Sur y en los mares misteriosos de algún planeta lejano.

Pero hoy no pensaban pedir ninguno de aquellos libros. Habían decidido comenzar a investigar la relación de Syburgo con la mar; y la biblioteca pública era el mejor sitio para iniciar aquella investigación. Allí estaban todos los libros de historia de la ciudad (*Las raíces del mar*, 76-77).

Muchos de los escenarios verosímiles que encontramos en los relatos de Fernando Alonso están descritos con toda clase de detalles que otorgan realismo al relato y dotan de vida al escenario. En las descripciones nos encontramos con referentes visuales, auditivos y olfativos que ayudan al lector no solo a que “vea” el lugar, sino a que se mueva en ese mundo de ficción.

Al borde del sendero los campos estaban floridos: color en los pétalos de las flores, azul, rojo, amarillo; color verde en las copas de los árboles; color en el canto de los pájaros, que lanzaban al aire sus trinos que transportaban aquellos campos (*El duende y el robot*, 15).

Las gotas de lluvia eran más gruesas; los truenos más sonoros y los relámpagos más largos.

La luz helada de los relámpagos se colaba por la claraboya, iluminando las tiras de tela que guiaban el agua desde las goteras hasta los cacharros. El niño, para espantar el miedo, pensaba que eran dedos blancos de lluvia que acariciaban suavemente el suelo de su casa (*El bosque de piedra*, 25).

Oía, de nuevo, el ruido de la máquina de fichar, el ruido de los semáforos, los pitidos de los coches y del metro, el del ascensor de su casa y el susurro de los locutores de televisión, que conducían sus ojos al sueño (*Las raíces del mar*, 21).

Como observamos en estos ejemplos, “la descripción realista es focalizada desde un observador inmóvil que atiende al detalle y al afán totalizador, acrecentando el lirismo y el factor poético” (Acosta, 2003: 54).

La elección de los nombres de algunos lugares confiere mayor coherencia al espacio donde suceden los hechos, como ocurre con escenarios como Villalcamino, Villanueva del Río o Almijara. Otros nombres plantean al lector juegos de palabras con los que pueden confirmar la ciudad en la que está inspirado el relato, tal y como sucede con Syburgo y Soburg, ambos con claras connotaciones a la ciudad natal del autor.

Para Fernando Alonso tiene gran importancia la coherencia espacial de sus relatos, por lo que en muchos de ellos, además de evidenciarse una importante labor previa de documentación, el lector puede identificar referencias a lugares reales, que han marcado la trayectoria vital de este autor. El lugar donde creció y pasó su infancia es el escenario donde se desarrollan *El bosque de piedra* y *Las raíces del mar*. En ambas obras nos encontramos con continuas referencias a la ciudad de Burgos, especialmente a aquellos lugares que fueron testigos de sus juegos de niño.

Dito tenía diez años y vivía en una buhardilla de una pequeña casa, situada al abrigo de la inmensa mole de la catedral.

El niño pasaba mucho tiempo en el tejado.

Salía por una claraboya y, desde allí, miraba la calle y las gentes. Luego, su mirada se perdía en las torres de la catedral (*El bosque de piedra*, 9).

Estos escenarios están descritos con tal minuciosidad y concreción en las descripciones que son fácilmente reconocibles para un lector competente, conocedor de la trayectoria vital del autor o del lugar tomado como referencia. Así, a lo largo de las páginas que describen el recorrido que hace Dito de su casa, situada al lado de la catedral, hasta el colegio, el lector puede reconocer uno de los laterales del Paseo del Espolón de Burgos:

A la entrada del parque, se detuvo junto a una estatua a la que él llamaba “La Dama Misteriosa”. Tenía los brazos apretados fuertemente sobre el pecho y con los dedos sostenía delicadamente el pico de un pañuelo.

(...) En medio del parque, Dito se encontró de pronto con una estatua que no conocía. Sobre un elevado pedestal se erguía la figura de un personaje que tenía una mirada amenazadora. Su pecho estaba cuajado de medallas.

(...) A la salida del parque se encontró, con la estatua del atleta desnudo que lanzaba el disco (*El bosque de piedra*, 17-18).

En las descripciones de la ciudad de Syburgo que aparecen en la novela *Las raíces del mar* el lector puede ir identificando algunos de los lugares más emblemáticos de esta ciudad:

Presentadora: Las huellas de su grandeza permanecen grabadas en estos monumentos: su catedral incomparable, las ruinas de su castillo y los numerosos palacios que nos hablan de poder, riqueza y cultura, unidos en estas calles que, durante dos semanas, hemos tenido el privilegio de recorrer.

(...) La cámara avanza lentamente por un paseo con árboles y restos de monumentos artísticos dentro de espacios ajardinados: la columnata de un claustro gótico, la fachada de una iglesia románica... (*Las raíces del mar*, 50).

Cantaba Ramón mientras paseaba frente a la puerta de la biblioteca pública, que estaba en el antiguo palacio de La Embajada del Mar” (*Las raíces del mar*, 76)⁶⁶.

La imaginaria ciudad de Syburgo vuelve a aparecer en el cuento “Seis horas” incluido en su último libro *Rumbo a Marte*, siendo aún más evidentes las referencias a lugares reales de la ciudad de Burgos:

En la torre había un reloj y, sobre la esfera del reloj, asomaba un muñeco autómatas vestido de color carmesí.

A la derecha, en un balconcito, había otro autómatas más pequeño,

Aquellos dos personajes le recordaron al Papamoscas y a su ayudante Martinillo; dos autómatas que había en la catedral de Syburgo, la ciudad donde vivía (*Rumbo a Marte*, 42).

En Nerja se desarrolla la historia narrada en *A bordo de La Gaviota*. En la presentación del libro el autor explica el vínculo que le une a este lugar y sus gentes y la intención con la que ha tomado este lugar como contexto espacial de su obra.

Si conoces Nerja descubrirás que es el pueblo que aparece en este libro, en el que he tratado de reflejar el cariño que siento por esta tierra y ese mar, por sus gentes y por todos quienes comparten conmigo unos momentos importantes de nuestras vidas en Almirajara-Nerja (*A bordo de La Gaviota*, 5).

Las referencias a lugares concretos de Nerja son continuas, utilizando los nombres reales de calles, plazas o playas, siendo incluso posible trazar en un mapa el itinerario por donde se mueven los personajes de esta historia: la Sierra Almirajara, la playa el Boquete de Calahonda, la playa Burriana, calle Pintada, plaza Cavana o el paseo El Balcón. Incluso

⁶⁶ La biblioteca pública de esta ciudad tuvo su sede en el edificio neoclásico del Consulado del Mar, hasta que en 1971 se trasladó a su emplazamiento actual en la Plaza de San Juan.

cuando navegan en La Gaviota los personajes van recorriendo lugares reales de la costa malagueña: el Peñoncillo, la playa de Calaceite, el puerto de la Caleta o la playa de Burriana.

Generalmente, las referencias a lugares reales se presentan de forma sutil, entrelazando realidad y ficción, presentando estos escenarios de forma velada para que solo un lector que haya visitado estos lugares pueda reconocerlos. Contrariamente a esta afirmación, podemos observar cómo Fernando Alonso, en su obra *Los peines del viento*, presenta la ciudad de San Sebastián como uno de los escenarios donde los personajes van en busca del viento. Este relato, construido tras una rica labor de documentación, presenta al viento como coprotagonista de la historia, por lo que toda una serie de lugares, obras artísticas y acontecimientos reales relacionados con el viento buscan dar verosimilitud al argumento.

Era media tarde cuando entraron en la ciudad y solo tuvieron que preguntar una vez. Las indicaciones que les dieron fueron precisas y llegaron sin problemas a la entrada de la bahía, donde se encontraba El Peine del Viento.

—Vaya nombre que han puesto a esta plaza: Plaza del Tenis —murmuró Aura con gesto de desagrado—. Podrían haber buscado algo más bonito: Plaza del Viento..., Mirador del Aire..., no sé...

Los tres estaban quietos, mudos en medio de la plaza (*Los peines del viento*, 110).

Estos recursos, que confieren mayor realismo y credibilidad a las historias, son también de alguna manera un homenaje a los lugares y, sobre todo, a los recuerdos y momentos que han marcado la trayectoria vital del autor. Alonso retorna a lugares y a circunstancias en busca de estados de ánimo y de imágenes que le ayudan a inspirar y construir sus relatos.

Yo regreso a la infancia solo para encontrar escenarios y situaciones que necesito puntualmente en alguna obra, para que me resulten más creíbles y, así, también sean más creíbles para los lectores (Alonso, 2007: 32).

También nos encontramos en sus obras, aunque en menor medida, espacios en los que es apreciable la intervención de la fantasía. Se trata de escenarios que se alejan de las leyes del mundo objetivo y nos presentan lugares inverosímiles que se rigen de acuerdo a las leyes establecidas por el propio autor. Estos espacios pueden haber sido creados por el autor, como sucede con el mundo de piedra en que se desarrolla la búsqueda de “Los árboles de piedra”,

cuento incluido en *El hombrecito vestido de gris*; o bien tomados de fábulas, como sucede con la imaginaria isla de Ys o el Reino de las Siete Mil Islas⁶⁷.

Finalmente, podemos observar cómo aparecen escenarios en los que las fronteras entre lo real y lo irreal se eliminan mediante la interacción de los dos mundos, anulándose así los límites entre fantasía y realidad. El ejemplo más evidente lo encontramos en la biblioteca en la que pasan las horas los personajes de *Las raíces del mar*. Inicialmente esta biblioteca se presenta como un lugar real en el que los personajes acuden a buscar información sobre el enigma que encierra su ciudad, pero, poco a poco, según se van adentrando en sus misterios, las fronteras entre realidad y fantasía se van desdibujando, llegando a un punto en el que confluyen los dos mundos, el real y el imaginario, siendo imposible para el lector reconocer dónde acaba lo real y dónde empieza lo imaginario.

Ramón siguió su mirada y observó con sorpresa que se había abierto una rendija en el centro de la estantería.

Se dirigió a ella y empujó.

Lo que sucedió entonces no le extrañó; había visto, en el cine, muchas escenas parecidas. La estantería disimulaba una puerta que se abrió silenciosamente.

Ramón recorrió con la mirada la sala de lectura. La bibliotecaria y los lectores seguían paralizados.

Sin dudarlo ni un momento, entró y cerró la puerta tras él (*Las raíces del mar*, 80-81).

Debemos tener en cuenta que el espacio no se presenta a lo largo del relato como una realidad única, sino que puede ir variando en función de las coordenadas temporales. Así, en *Feral y las cigüeñas* nos encontramos con varios espacios (el pueblo, el bosque, la ciudad donde habitan las cigüeñas), según va transcurriendo el tiempo del relato. En este sentido debemos tener en cuenta que, como señala Bajtin (vid. 1991: 237-238), el espacio no solo constituye un poderoso factor de coherencia y cohesión textual, sino que además facilita la plasmación y la concreción del tiempo.

El mayor o menor protagonismo del espacio nos permite diferenciar entre *espacios-marco* o soporte de la acción y *espacios-fuerza* (Gullón, 1980: 7), que ejercen un influjo determinante sobre la trama, hasta el punto de configurar su estructura. Los primeros, como ya hemos visto en algunos ejemplos, se limitan a servir de escenario a los personajes, en cambio los segundos son lugares que, independientemente de la verosimilitud que guarden con la realidad, se vuelven activos a partir de la influencia que ejercen sobre los personajes y

⁶⁷ Lugares recogidos en la leyenda de “La isla sumergida de Ys” y en el mito filipino de “Malakás y Magandá”.

la acción descrita. Son espacios semiotizados y cargados de valor. Un magnífico ejemplo de ello lo encontramos en Syburgo, una ciudad que ejerce una misteriosa influencia sobre todos los personajes que aparecen en esta historia y sobre la que gira el argumento principal.

—Esta noche, en nuestro programa *Dos semanas en otra ciudad* hablaremos de Syburgo. Esta ciudad se encuentra a trescientos kilómetros del mar y, sin embargo, parece estar unida a él por unos lazos muy profundos... ¿Por qué sus calles, sus plazas y sus paseos tienen nombres de inspiración marinera? ¿Por qué sus restaurantes, empresas, comercios se llaman Barlovento, Marejada, Bajamar, El Ancla de oro...? ¿Por qué en el nombre de todas las personas se encuentra la palabra mar? (*Las raíces del mar*, 14).

Semejante influencia sienten los protagonistas del relato *A bordo de La Gaviota* cuando montan en la barca, un espacio activo capaz de convertirse en el centro de la acción.

El contexto espacial también representa un canal de sentimientos, de afectos y simbolismos del personaje y de su visión respecto al mundo. El escenario nunca es indiferente para el personaje, ya que el contexto donde se desarrolla la historia puede reflejar, aclarar o justificar el estado anímico del personaje. El espacio, como señala Garrido Domínguez (1996: 216), “es sobre todo un signo del personaje y, en cuanto a tal, cumple un cometido excepcional en su caracterización”. Los personajes deambulan por espacios que, en ocasiones, constituyen una proyección de ellos mismos, siendo habitual que cada personaje tenga asignada una determinada parcela en ese espacio, lo que da lugar a que se establezcan relaciones muy diversas con los demás personajes. Podemos afirmar que se establecen fronteras imaginarias que delimitan los espacios en los que se mueven determinados personajes, siendo el cuento *El secreto del lobo* un claro ejemplo de respeto de estas fronteras: el lobo y el resto de los animales se encuentran en el bosque, mientras que Juanita y el resto de las personas viven en el pueblo. En ocasiones, la transgresión de estas fronteras o la introducción de un nuevo personaje en el escenario es lo que origina el conflicto. “El guardián de la torre”⁶⁸, “La dragoncita de escamas doradas” y “La voz de todos”⁶⁹, o “El gran pedestal”⁷⁰, presentan lugares tranquilos en los que sus habitantes viven en armonía hasta que llega un nuevo personaje que intenta cambiar o dominar estos lugares. Es necesario que este personaje agresor desaparezca para resolver el conflicto.

Existen otros espacios hostiles o cerrados contra los que los personajes se deben rebelar. Estos espacios suelen ser descritos de forma simbólica y representan, generalmente, la

⁶⁸ Cuento incluido en *El hombrecito vestido de gris*.

⁶⁹ Cuentos incluidos en *El faro del viento*.

⁷⁰ Cuento incluido en *El bosque de piedra*.

falta de libertad. Una botella⁷¹, un invernadero⁷² o una pecera⁷³ se presentan como lugares cerrados y asfixiantes en los que sus personajes se sienten presos y en los que luchan por escapar. Estos escenarios simbólicos se caracterizan por estar descritos aludiendo a la percepción sensorial que los personajes tienen de ellos, buscando la valoración ideológica del lector a partir del uso de adjetivos que invitan a la reflexión.

El lugar en que se desarrolla la historia puede ser, en definitiva, un simple marco necesario y representar espacios reconocibles para el niño, más limitados o más abiertos según el supuesto grado de autonomía infantil, pero también pueden ser un camino para imaginar, la concreción de un sueño, la posibilidad de viajar o de huir. Y en todos los casos es preciso tener en cuenta la forma en que el autor nos hace ver ese espacio (...) La capacidad del autor para hacer ver y sentir el lugar al lector es sin duda uno de los valores del relato; más aún en el caso de lectores inmaduros con escasas referencias fuera de su propio espacio (Sotomayor, 2000: 38).

El tratamiento que Fernando Alonso hace, en líneas generales, de los espacios y escenarios que encontramos en sus historias se caracteriza por no limitarse a presentar un contexto espacial en el que simplemente se desarrolla la acción, sino que destaca por su gran carga simbólica siendo evidente la estrecha relación que existe entre los personajes, el espacio y los valores ideológicos.

3.2.3.2. El contexto temporal

El tiempo se presenta en el relato como una realidad múltiple, por lo que al hablar de tiempo en una narración podemos referirnos a dos coordenadas temporales distintas: la localización cronológica de la historia, es decir, al tiempo de la cosa contada, o a la construcción temporal del relato, relacionada con la forma de condensar, dilatar o alterar el transcurso temporal a lo largo del discurso literario. Teniendo en cuenta esta dualidad temporal, en este apartado solo trataremos de determinar el marco temporal de las narraciones de Fernando Alonso, es decir, la contextualización temporal en la que se desarrolla la acción, analizando los aspectos relacionados con el tiempo del relato cuando profundicemos en la estructura narrativa de sus obras.

El tiempo en el que se desarrolla cualquier historia puede clasificarse atendiendo, básicamente, a tres posibilidades: relatos que apuntan hacia el futuro, relatos volcados

⁷¹ Espacio en el que se desarrolla el cuento “El barco en la botella” incluido en *El hombrecito vestido de gris*.

⁷² Espacio en el que se desarrolla parte del cuento “Siete mariposas”, incluido en *Rumbo a Marte*.

⁷³ Espacio en el que se encuentra encerrado el personaje del cuento “Dos peces”, incluido en *Rumbo a Marte*.

enteramente sobre el pasado y, finalmente, narraciones centradas en el presente. Si bien hemos tenido en cuenta que en muchos de los relatos dirigidos al público infantil y juvenil la historia se sitúa en una época indeterminada, marcada muchas veces por el empleo de fórmulas de inicio propias del cuento popular. Así, el empleo de fórmulas como “Érase una vez” o “Había una vez” en la narrativa actual “sugieren un desplazamiento del presente a un pasado mítico o a un tiempo imaginado, que no se somete a las normas de la vida cotidiana; pero, al mismo tiempo, lo que ofrece es un desinterés en fijar el tiempo de la narración” (Cañamares, 2005: 272).

Narrar algo exige que ya haya sucedido, aunque sea de forma ficticia por lo que el tiempo fundamental de los relatos suele ser el pasado. Partiendo de esta premisa y de que “el presente es la dimensión fundamental y desde ella se miden las otras dos: pasado y futuro (lo que ya no está presente, lo que ya se ha vivido, y lo que va a estarlo)” (Garrido Domínguez, 1996: 161), encontramos relatos que, aunque están narrados en pasado, puede considerarse que aluden a un tiempo cercano al presente.

En cuanto a las coordenadas temporales que Fernando Alonso introduce en sus textos, podemos observar cómo en la mayoría de sus obras, aunque la acción se sitúa en una época cercana al presente, no se ofrecen demasiados datos sobre el marco temporal, desarrollándose la acción en un tiempo indeterminado que destaca el valor atemporal de muchas de estas narraciones.

Muchas obras de Fernando Alonso se caracterizan por comenzar con la tradicional fórmula de inicio “Había una vez”, lo que sitúa la acción es un escenario temporal indefinido aunque, como el mismo afirma, no tan próximo a un tiempo mágico o irreal como cabría esperar.

Todos mis cuentos empiezan con el Había una vez..., y quizás esta fórmula tradicional sea la mejor que se ha inventado jamás para establecer la complicidad con el niño. Una vez ubicados en el plano de lo fantástico, cualquier cosa puede suceder, hasta caer en la circunstancia vital más próxima. Y yo he utilizado de manera muy expresa la fantasía como puerta de acceso a una serie de problemas reales, en vez de servirme de ella para la evasión, como se ha hecho a menudo (Alonso y Pampillo, 1978).

La introducción de estas fórmulas en la actualidad permite cierto alejamiento intencionado del lector con las coordenadas temporales y espaciales del relato, “que funciona como técnica de distanciamiento y confiere un cierto aire simbólico, casi mítico, a la manera de los cuentos en que se inspira, aunque, naturalmente, la introducción de elementos de

actualidad y la nueva lectura de temas y personajes da a estos relatos un carácter distinto y actual” (Sotomayor, 2000: 33).

Por ello, a pesar del uso de estas fórmulas de inicio y del empleo de tiempos verbales propios del pasado (perfecto simple, imperfecto o pluscuamperfecto), muchas de estas obras no se sitúan en un tiempo lejano, sino que por su temática pueden clasificarse dentro de un tiempo cercano al presente. Así, obras como *El hombrecito vestido de gris*, *El hombrecillo de papel*, *El faro del viento*, *Sopaboba*, *El árbol de los sueños*, *Los peines del viento* o *Rumbo a Marte*, por la vigencia de los temas sociales y personales que tratan, podemos considerar que se desarrollan en un tiempo cercano al presente.

En cambio, obras como *Feral y las cigüeñas*, *El secreto del lobo* o el cuento “La dragoncita de escamas rosadas” incluido en *El faro del viento* y *Mateo y los Reyes Magos* se desarrollan en un tiempo pasado, propio de la temática tradicional que proponen estos relatos.

Tan solo una de las obras de Fernando Alonso tiene lugar en un tiempo futuro: *El duende y el robot*. El viaje que se describe en esta historia tiene lugar en el año 3003 tal y como recuerda uno de sus personajes:

–Pero, ¿te has olvidado del día en que vivimos? Estamos en el año 3003 y ya se ha inventado todo cuanto podía inventarse... ¿Cómo quieres que haga algo nuevo? (*El duende y el robot*, 54).

La otra gran dimensión del tiempo narrativo la encontramos en la duración del relato. Es decir, el tiempo que transcurre desde que se inicia la historia hasta que se resuelve. En cuanto a esta coordenada temporal, observamos cómo Fernando Alonso hace continuas referencias explícitas al paso del tiempo, introduciendo numerosas marcas e indicios temporales que ayudan al lector a identificar el transcurso del tiempo, estableciendo así la duración aproximada de los acontecimientos narrados. Estas marcas temporales son en la mayoría de los casos explícitas a partir del uso de marcadores temporales del tipo “después de unos días”, “al cabo de una semana”, “después de siete meses”. Incluso, en algunos relatos, además de las marcas temporales, se incluye información explícita sobre el tiempo transcurrido desde que comenzó la historia.

Habían descubierto tantas cosas, que se sentían mucho mayores que al comienzo del verano. Era como si hubieran pasado siete años en vez de siete días.

Mar y Ramón pensaban que nunca podrían olvidar los últimos días de aquel verano en que cumplieron los diez años (*Las raíces del mar*, 187).

El niño pensó que debía averiguar lo que sucedería a los Reyes Magos después de abandonar el oasis de Jaisalmer. Pensó que debía escribir aquella historia para no olvidarla nunca, como había ocurrido con todas las historias de su infancia. Pensó que debía contar a los viajeros que pasaran por el oasis, y a cuantos quisieran escucharle, todo lo que había visto y oído durante esos siete días del año de la estrella (*Mateo y los Reyes Magos*, 61).

Como observamos en estos ejemplos, la duración explícita de algunas de estas historias está asociada al número siete, número que, como analizaremos más adelante, es utilizado por el autor por su carga simbólica representando la consumación de un ciclo.

En algunas de sus obras el transcurso del tiempo se presenta a partir del paso de las estaciones, apareciendo de forma recurrente alusiones explícitas a la época del año en la que comienza y se desarrolla el relato. Un claro ejemplo de este recurso lo encontramos en su obra *Un castillo de arena*, que comienza en otoño con la presentación de los personajes y su idea de crear un libro, continúa durante el invierno trabajando en su elaboración, con la llegada de la primavera buscan una forma de que su libro llegue a todos, y pensando en esta idea llegan al verano, momento en el que encuentran un editor interesado en publicar su libro. La historia finaliza con llegada de nuevo del otoño y la vuelta al colegio.

La primavera aparece de forma constante en sus relatos, sirviendo de escenario temporal para las escenas de mayor significación en la obra y, especialmente, para aquellos episodios que suponen un punto de inflexión en el relato. En primavera Prudencio Pérez, protagonista de *El misterioso influjo de la barquillera* decide dar un giro a su vida, *El bosque de piedra* imaginario de Dito comienza a desmoronarse con la llegada de la primavera y, en esta misma estación, ocurre el desenlace de *El hombrecito vestido de gris*.

En otros relatos nos encontramos con indicios más o menos indirectos a partir de los que el lector puede deducir el tiempo transcurrido. En *Feral y las cigüeñas*, por ejemplo, los indicadores sobre el paso de los años se encuentran en el proceso de crecimiento y maduración de su protagonista.

Feral se asomó al río para lavarse. Había pasado mucho tiempo y casi no reconocía en la imagen reflejada en el agua al muchacho que saliera detrás de las cigüeñas.

Entre los pelos de su barba había pajas doradas, hierbecillas verdes, margaritas... (*Feral y las cigüeñas*, 122).

Finalmente, aunque trataremos el valor narrativo de las ilustraciones más adelante, queremos mencionar la importancia del trasvase de información espacio temporal a la imagen. En algunas de las obras de Fernando Alonso podemos observar cómo la ilustración acompaña

a la narración y, en otras muchas, completa la información ofrecida por el autor, siendo de gran ayuda para situar la acción en un espacio y en un tiempo determinado.

3.2.4. La estructura narrativa

Las nuevas propuestas temáticas surgidas conllevan, necesariamente, un aumento de la complejidad narrativa.

La necesidad de expresar una realidad más rica de significados llevará a la literatura infantil y juvenil a experimentar con las reglas de la construcción literaria. Así, la utilización creciente de la ironía, de la ambigüedad y el equívoco, así como la visión de la obra literaria como un juego compartido entre emisor y receptor, conducirá a una ruptura cada vez más generalizada de los esquemas narrativos tradicionales (Colomer, 1991: 18).

A partir de los setenta se produce una notable modernización de los modelos narrativos gracias a la incorporación de algunos recursos fruto de la experimentación literaria surgida a partir de los movimientos de vanguardia del siglo XX. De esta forma comienzan a introducirse en la LIJ recursos como la fragmentación de las unidades narrativas, la inclusión de otras formas discursivas (cartas, anuncios, poemas, canciones, etc.) y recursos no verbales, el aumento de alusiones intertextuales y la proposición de finales abiertos. Toda una serie de recursos literarios que buscan romper con la lógica narrativa empleada hasta el momento y ofrecer al lector mayores recursos expresivos. Algunos de los cambios formales experimentados en el texto narrativo modifican a su vez el papel del lector, del que se requiere una participación más activa y mayor nivel de competencia literaria.

Antes de pasar al análisis de estos recursos queremos hacer una consideración sobre los géneros narrativos dirigidos al lector infantil y juvenil. Nos estamos refiriendo a las formas del cuento literario, la novela corta, o la novela, manifestaciones diferenciadas, principalmente, por la naturaleza de sus estructuras compositivas.

Debemos tener en cuenta que, como señala Sotomayor (vid. 2000: 29), el cuento es un relato breve de elementos condensados y altamente significativos, mientras que la novela es un relato de mayores dimensiones, con más desarrollo argumental y personajes más matizados, de manera que las diferencias que se dan entre ambos se refieren a las técnicas propias de cada uno de ellos.

La primera diferencia entre el cuento y la novela es de orden cuantitativo. De manera que los límites físicos propios del cuento imponen el uso de determinados recursos narrativos.

Como afirma Baquero Goyanes (1988: 148), “en el tratamiento técnico de esos límites radica precisamente la fuerza, el poder estético y la emoción del cuento”. Este autor precisa las diferencias entre cuento y novela atendiendo a cuatro planos:

1. *Plano descriptivo*: Las descripciones en la novela suelen ser más abundantes y extensas, mientras que en el cuento se suelen incorporar por imperativo temático.
2. *Nivel de diálogo*: Con respecto al diálogo, excepto en los cuentos enteramente dialogados, lo habitual es que no adquiera el protagonismo y el significado que tiene en la novela.
3. *Plano temporal*: El tiempo narrativo es esencial en ambos casos, aunque su tratamiento difiere sustancialmente en uno y otro género, convirtiéndose en un elemento decisivo a la hora de marcar las diferencias entre ambos. Los límites cuantitativos del cuento obligan al autor a utilizar mayor elasticidad y posibilidades de juego en los efectos de ampliación o reducción temporal, lo que aumenta la agilidad del ritmo narrativo.
4. *Nivel temático*: Los temas se definen como el elemento más característico del cuento, ya que existe una temática que solo parece expresarse de esta forma y que tiene que ver con las cuestiones “de los seres y objetos pequeños” (Baquero Goyanes, 1988: 149).

Estas características ponen de relieve la complejidad de un género —el cuento— aparentemente sencillo pero que, precisamente por su brevedad, exige una perfecta adecuación entre forma y tema.

En la LIJ, la edad y las características del lector determinan en gran medida la elección de la forma narrativa, siendo el cuento el género más adecuado para los lectores más pequeños, la novela corta para edades intermedias y la novela para el público juvenil. Generalmente, en la medida en la que el relato va dirigido a un público más competente, aumenta su grado de complejidad, a partir de la utilización de recursos literarios más complejos.

3.2.4.1. La fragmentación narrativa

Las nuevas corrientes literarias han introducido cambios significativos en la estructura prototípica de las narraciones infantiles, siendo evidente una ruptura de la cohesión narrativa planteada en el esquema tradicional.

La estructura narrativa canónica se fundamenta como señala Lluich (vid. 2003: 48) en un esquema formado por cinco secuencias, que organizan los hechos de forma cronológica

siguiendo una progresión lineal. Esta estructura presenta el siguiente esquema narrativo: se parte de una *situación inicial*, en la que se presentan los personajes, el espacio y la época; a continuación se *inicia el conflicto* o acción, al introducir un acontecimiento que modifica la situación inicial; a esta secuencia le sigue el *desarrollo del conflicto*, en el que alguno de los personajes intenta resolver el problema; sigue la *resolución del conflicto*, identificada también como desenlace o fin de la acción. La última de las secuencias es la *situación final* en la que se vuelve a una situación estable aunque, generalmente, es distinta a la inicial.

Esta estructura es habitual en la mayoría de narraciones infantiles y juveniles, especialmente en las de tradición oral, aunque a partir de los setenta los relatos comienzan a prescindir de alguna de estas secuencias y van evolucionando a estructuras menos homogéneas, que rompen con el modelo tradicional y que ofrecen al lector estructuras más complejas y heterogéneas.

La complejidad de las estructuras viene motivada en gran medida por la necesidad de mostrar al lector historias más acordes a la realidad, en las que ya no se narra una única historia lineal, sino un relato compuesto por varias historias, que ayudan a comprender el verdadero significado de la obra. Es habitual que nos encontremos con varios relatos dentro de una historia principal. Nos referimos aquí a historias que tienen una entidad propia dentro del relato, sin tener en cuenta episodios que, si bien suponen una ruptura temporal, solo sirven para caracterizar a un personaje y se encuentran integradas en la estructura narrativa del relato. Se trata, por tanto, de microrrelatos insertados dentro de la narración principal, contruidos a partir de nuevos personajes con un nuevo conflicto y su propio desenlace. Todorov (vid. 1974: 176) clasifica las relaciones complejas que se dan entre las historias que integran un relato atendiendo a tres tipos:

- a) *Encadenamiento*: consiste en yuxtaponer distintas historias, de forma que cada una de ellas comienza cuando finaliza la anterior.
- b) *Intercalación*: es la inclusión de una obra dentro de otra.
- c) *Alternancia*: consiste en explicar simultáneamente distintas historias, intercalando alternativamente una y otra.

Muchas de las obras de Fernando Alonso se caracterizan por estar contruidas a partir de una estructura narrativa compleja, en la que el autor va intercalando breves narraciones al hilo de la historia principal. En la obra *Feral y las cigüeñas*, Alonso intercala la “Historia del arado”, la “Historia de la rueda” y la “Historia del frac y la chistera”, microrrelatos que, sin aportar nueva información sobre la historia principal, contribuyen al desarrollo psicológico y

madurativo de su protagonista. Cada uno de los objetos que forman el cuerpo de un viejo espantapájaros es el encargado de narrar su propia historia.

El arado continuó diciendo:

–Yo nací hace muchísimos años, ahí mismo, en el bosque donde habéis pasado la noche. Pronto me convertí en el árbol más hermoso, más fuerte y más lleno de vida de toda la región. Estaba tan lleno de vida que necesitaba usarla; quería ser útil, pero con una utilidad más importante que la de dar sombra al caminante (*Feral y las cigüeñas*, 75).

El misterioso influjo de la barquillera está construido también a partir de microrrelatos que se van intercalando a lo largo de la narración. En este caso, el novel escritor va inventando historias y las cuenta en el parque como banco de pruebas para comenzar a escribir sus libros. Así, a lo largo del relato el lector puede encontrar la fábula *El perro y el pedazo de carne*, una versión de sus cuentos *El arco iris y los pájaros*⁷⁴ y el *Gegenio*, y los relatos “El hombre que amaba las manzanas” y el “El misterio de la casa grande”, historia en la que, a su vez, a modo de muñeca rusa, el autor inserta una transformación del cuento popular *La camisa del hombre feliz*.

Su voz ya no tenía el sonido áspero de la ruleta de la barquillera; ahora envolvía sus oídos como si fuera una bufanda dulce y cálida; ahora sentía que brotaban de lo más profundo de su ser, de su espíritu, de su memoria.

Por eso, se mostraba seguro y animado cuando comenzó a contar el cuento:

«Había una vez un hombre que amaba las manzanas.

Aquel hombre descubría en cada manzana un tono diferente de verde, de amarillo o de rojo (*El misterioso influjo de la barquillera*, 101).

Como observamos en este último ejemplo, Fernando Alonso recurre a la figura del contador de cuentos para introducir de forma natural estos microrrelatos sin que se dé una ruptura del argumento principal y sin que resulte un recurso demasiado artificioso. A partir de este personaje el autor propone dos planos narrativos: el plano de la ficción dentro de la ficción, creada por los cuentos que va inventando el protagonista; y el plano de la narración principal, a partir de la que presenta la vida de Prudencio Pérez.

Los dos planos se interrelacionan porque los cuentos interpretan, a la manera de alegorías, las necesidades, carencias y los sueños del protagonista a la vez que le ayudan a transformarse y a entender sus necesidades. En definitiva, algunos cuentos que inventa

⁷⁴ Cuento publicado por Santillana en 1976 en de la colección de álbumes ilustrados *Preescolar Santillana*.

representan en forma de narración los sentimientos abstractos o las elecciones vivenciales que vive (Lluch, 2003: 200).

Es habitual que el autor recurra a la figura del escritor o cuentacuentos, como personaje al que el narrador cede momentáneamente la voz, para intercalar de forma natural y espontánea los cuentos que aparecen dentro de la historia. Otro de los ejemplos, lo encontramos en su última obra *Rumbo a Marte* en la que un anciano contador de historias es el encargado de introducir una de las historias que aparecen en el relato:

Había una vez un anciano que conocía todas las leyendas.

Cuando la noche envolvía el poblado con su manto cálido, los hombres, mujeres, y los niños se sentaban alrededor del anciano.

Aquella noche el anciano que conocía todas las leyendas se quedó largo rato en silencio contemplando la noche estrellada.

(..) La hermosa luna de plata parecía la puerta de entrada al Reino de la Fantasía. De pronto aquella puerta comenzó a abrirse cuando el anciano empezó a relatar su historia:

«Cuenta una antigua leyenda que hace muchos, muchísimos años, las cosas no eran como las conocemos ahora (*Rumbo a Marte*, 69).

También en *Los peines del viento* aparecen breves historias asociadas al viento, con las que los niños van transmitiendo a Céfiro lo importante que es que regrese a la ciudad. Estas breves historias, aunque ralentizan el ritmo de la narración, no rompen el orden secuencial del relato.

La ruptura estructural respecto al modelo canónico se evidencia, además, por un creciente grado de autonomía entre las distintas partes de la narración (capítulos, episodios o unidades de sentido). Las narraciones infantiles y juveniles comienzan a incluir capítulos que tienden a fragmentarse en pequeñas unidades, con un contenido y significado propios. En ellas, las aventuras de los personajes pueden leerse de forma más o menos aislada, pero se van cohesionando unas con otras hasta dar sentido a la narración. El lector va avanzando en la narración a través de capítulos aislados que tienen su propio contenido, aunque suelen contener un nexo de unión básico para progresar hasta el desenlace de la historia principal.

Es relativamente frecuente encontrarnos con historias construidas sobre episodios que se suceden o se yuxtaponen, no como secuencias de un proceso único como veíamos anteriormente, “sino como una serie de momentos aislados que se podrían prolongar indefinidamente, unidos por un débil hilo conductor que, a veces, no es más que el personaje protagonista” (Sotomayor, 2000: 31).

Un claro ejemplo de esta fragmentación narrativa la encontramos en las obras: *El bosque de piedra*, *El árbol de los sueños* y *Rumbo a Marte*, en las que el lector encuentra distintos relatos independientes organizados en función de una historia única.

El bosque de piedra presenta distintos relatos independientes pero con un denominador común: las estatuas. Dito, el protagonista de la narración principal, crea todo un mundo imaginario de piedra en el que se refugia de sus miedos e inseguridades. Cuando su mundo de piedra empieza a desmoronarse inventa historias en las que las estatuas siempre están presentes y con las que consigue captar la atención de sus nuevos amigos.

Ahora, el bosque de piedra que él había creado para llenar su soledad, hacía posible aquella amistad que, durante tanto tiempo, había buscado en vano.

Dito estaba contento, porque sus compañeros ya no pasaban a su lado sin mirarle, sino que le buscaban para oír nuevas historias de su bosque de piedra.

Todos querían penetrar en él entre sus troncos de piedra para escuchar y vivir nuevas aventuras.

Aquel bosque compartido, era aún más fascinante y acogedor.

(...) Ahora, a través de las estatuas, Dito se había convertido en el centro de la pandilla. Y comenzó a gustarle representar aquel papel. Por eso, contaba y contaba historias de su bosque de piedra (*El bosque de piedra*, 153-154).

Las historias inventadas por este niño son las que encontramos en los capítulos centrales de esta obra que comienza y termina narrando el proceso de maduración de Dito.

Esta misma estructura se repite en *El árbol de los sueños* en la que, después de un capítulo de presentación del personaje principal y del conflicto que desencadena la historia, nos encontramos con distintos relatos independientes, en los que el hilo conductor son los árboles. El original planteamiento con el que está construido esta obra aparece explicado por su protagonista Huvez, su escritor ficticio, en el primer capítulo del libro:

Cuando terminó el quinto capítulo dio por finalizado el libro. Pero mientras ordenaba los folios para guardarlos en la carpeta, pensó que aquella no era la obra que había decidido escribir. Los cinco capítulos se habían convertido en cinco historias distintas, independientes entre sí.

Como seguía con su historia de escribir una novela, necesitaba escribir una historia para unir los cinco capítulos del libro.

(...) Debía escribir un primer capítulo para explicar por qué vestía un disfraz de árbol en todos los capítulos. Y ese primer capítulo no podía ser otro que el relato de comienzo de su

nuevo libro, de sus dificultades y de sus dudas; pero sobre todo, del momento en que conoció el caso de EL HOMBRE QUE ESCRIBÍA SOBRE LOS ÁRBOLES Y LAS AVES.

Posiblemente tuviera que escribir un nuevo capítulo, el séptimo, para cerrar la línea argumental de la novela (*El árbol de los sueños*, 21-22).

Esta estructura se repite en su última libro *Rumbo a Marte*. La obra comienza presentando a un ratón encerrado en un laboratorio científico en el que recibe la formación necesaria para emprender un viaje espacial. El ratón aprende a escribir sus pensamientos en un ordenador, a manejar todos los mandos de la nave espacial e, incluso, a contar de carrerilla, pero tiene un gran problema con la cuenta atrás. Por eso el científico encargado de su instrucción idea la forma de que este memorice los números en el orden inverso, convirtiéndose en el hilo conductor de las historias.

El científico estaba desesperado. No veía la forma de enseñar a su alumno a contar hacia atrás.

De pronto, se dio una palmada en la frente y sus ojos se iluminaron.

¡Había encontrado una solución!

Al ratoncito le gustaba mucho que le contaran historias. Solo tenía que encontrar una historia para cada número de la cuenta atrás.

¡Y él sabía como hacerlo!

Todos los días tenía que inventar historias que le pedían sus hijas antes de ir a dormir. Por eso, no le resultó difícil inventar siete historias que recordarían al ratoncito astronauta los siete números de la cuenta atrás (*Rumbo a Marte*, 19-20).

Después de conocer las historias: “Siete mariposas”, “Seis horas”, “Cinco aves”, “Cuatro joyas”, “Tres perros”, “Dos peces” y “Un elefante”, el ratoncito ya está preparado para iniciar su viaje *Rumbo a Marte*, aunque un último capítulo nos presenta el desenlace definitivo de esta historia.

Esta estructura responde a la necesidad de presentar distintos cuentos independientes entre sí, con temáticas y planteamientos muy distintos. Para este tipo de relatos Fernando Alonso inventa una historia principal, que sirve de hilo conductor al relato, tal y como explica en el prólogo de *El misterioso influjo de la barquillera*:

Hace ya algún tiempo, varias personas me comentaron que algunos cuentos míos no llegaban a muchos lectores a quienes podían interesar. Unos andaban perdidos en viejos libros; otros, por querer acercarlos con grandes ilustraciones a los pequeños, quedaban fuera del campo de interés.

Para ponerlos al alcance de estos, decidí reunirlos en un volumen y pensé que la mejor forma de agruparlos era incluirlos en una historia, que sirviera de marco y presentación a todos ellos (*El misterioso influjo de la barquillera*, 9).

Para esta obra Fernando Alonso crea un personaje, Huvez, y una historia que le sirve de pretexto para ir introduciendo una serie de relatos inconexos, aunque en este caso el personaje y la historia marco toman tanta fuerza y relevancia en la narración que la estructura fragmentaria inicial desaparece.

Como decía antes, mi deseo era que sirvieran de simples introductores a unas historias ya escritas.

Pero una cosa son los deseos y otra la realidad.

Este personaje no se conformó con un simple papel de presentador; y yo, que amo la libertad por encima de todas las cosas, le permití que viviera en libertad su propia vida y desarrollara su propia historia (*El misterioso influjo de la barquillera*, 10).

Mateo y los Reyes Magos también está construida a partir de tres relatos que narran la vida de los tres Reyes Magos, desde su nacimiento hasta el momento en el que reciben la señal del nacimiento del Mesías y parten hacia Jerusalén. En este caso, aunque las historias guardan relación entre ellas, existe también una narración marco que sirve de nexo de unión. La obra comienza presentando a Mateo, un niño de seis años fascinado por las historias que le cuentan los viajeros que llegan al oasis. Cuando aparecen los tres reyes, visita todos las noches sus tiendas para conocer las vidas de estos misteriosos viajeros. Así, a partir de tres capítulos independientes, cada uno de los personajes va narrando la historia de su vida hasta el momento en el que reciben la señal de una estrella que les conduce y une a todos en el oasis.

—Al igual que vosotros me dediqué a observar el firmamento estrellado. Vi mi estrella que parpadeaba y caía marcando una dirección. El punto de destino era el oasis de Jaisalmer. Escogí el regalo que traería al recién nacido y me puse en camino (*Mateo y los Reyes Magos*, 50).

La autonomía entre los distintos capítulos o unidades del libro llega a su máximo exponente en las obras *El hombrecillo de papel* y *El faro del viento*, en las que el autor presenta una serie de cuentos independientes en los que su único punto de unión es el planteamiento crítico y de denuncia social de sus historias.

3.2.4.2. Los recursos no verbales

Esta ruptura de la linealidad estructural que conlleva, como ya hemos señalado, una mayor complejidad narrativa e interpretativa, ha propiciado la inclusión de elementos no verbales dentro del relato que facilitan la comprensión de las historias. El uso de cambios de tipografía, la introducción de signos, las modificaciones en la distribución espacial del texto y en el color de las tintas son algunas de las técnicas utilizadas para captar la atención del lector. Estos recursos presentan una dualidad funcional, al servir en ocasiones como ayuda a la lectura y otras, simplemente, como un elemento experimental.

En algunas obras de Fernando Alonso nos encontramos con algunos de estos recursos no verbales utilizados como marca o alerta para el lector. A través de cambios tipográficos y alteraciones en la distribución del texto, el lector encuentra guías que le ayudan a identificar la inclusión de otras historias, la introducción de referencias intertextuales e, incluso, la introducción de técnicas narrativas difíciles de asimilar para este tipo de lector.

Un recurso no verbal empleado con frecuencia en sus obras es el uso de espacios en blanco en la composición del texto. A simple vista algunas obras parecen escritas en verso, ya que la distribución de las oraciones se acerca visualmente más a un libro de poesía que a las tradicionales ediciones de narrativa. Para el autor resulta imprescindible presentar estos espacios en blanco para favorecer que el texto respire y facilitar su legibilidad, al permitir al lector una lectura más sencilla y pausada. Los espacios en blanco utilizados en obras como *El hombrecito vestido de gris*, *El faro del viento*, *Un castillo de arena* o *Rumbo a Marte*, tienen la misión de favorecer el aspecto visual y, por lo tanto, contribuir a que el texto se lea con una mayor facilidad y claridad, rompiendo la monotonía visual del texto y atrayendo la atención del lector.

En algunos casos el uso de los blancos, unido a la ruptura de las oraciones, ayuda al autor a intensificar el sentido de las palabras jugando, incluso, con la disposición tipográfica del texto. En el siguiente ejemplo podemos observar cómo la combinación de estos recursos transmite, en gran medida, el movimiento de las olas:

Llegó una ola
y dos
y tres...
Llegaron todas las olas
que el mar acercaba a la orilla (*Un castillo de arena*, 7).

El uso de la anáfora, la forma en la que el autor va eliminando elementos de la oración y la disposición del texto expresan casi de forma visual cómo se va apagando la vida de la barca:

El pescador cerró la puerta de su casa, sin escuchar el ruido de las olas, que parecían arrastrar una historia monótona y triste:

–Tres barcas la ayudaron a nacer...

Tres barcas la ayudaron a morir...

Tres barcas...

Tres... (*A bordo de La Gaviota*, 74).

Como señala Eco (1985: 79), “el espacio blanco en torno a la palabra, el juego tipográfico, la composición espacial del texto poético, contribuyen a dar un halo de indefinido al término, a preñarlo de mil sugerencias diversas”, por lo que su uso intencionado busca la libre reacción del lector y una constante estimulación de la lectura.

3.2.4.3. Los desenlaces

Tradicionalmente lo esperable en los cuentos infantiles era que terminaran bien, de manera que el conflicto planteado se resolvía o desaparecía para siempre, en ocasiones incluso de forma inexplicable. Pero a partir de los setenta del siglo XX, cuando la mayoría de los textos tienden a ofrecer una visión de la realidad más compleja y a identificar al lector con el protagonista de la historia, los autores tienen la necesidad de plantear desenlaces más próximos a la realidad extraliteraria, por lo que el tradicional final feliz de las narraciones infantiles deja paso a nuevos desenlaces que invitan a la reflexión. Al habitual *desenlace positivo* se unen el *desenlace visto como positivo*, en el que el problema no desaparece, sino que los personajes aprenden a convivir con él; el *desenlace negativo*, en el que el conflicto perdura; y, finalmente, el *desenlace abierto* en el que se deja en el aire la resolución del conflicto planteado, lo que permite varias interpretaciones de la historia. Además, el relato puede seguir ofreciendo un final positivo o negativo, pero lo que no se garantiza es que tenga un sentido definitivo.

El final de las obras supone un recurso decisivo como elemento constructivo del relato, al ser el encargado de otorgar sentido a la narración, pero también por su relación con la propuesta educativa o ideológica que subyace en la mayoría de los libros infantiles y juveniles. Las reacciones emotivas que provoca en el lector el tradicional desenlace positivo convierte a este modelo en el desenlace educativo por excelencia, puesto que el lector puede

deducir normas de conducta a partir del éxito o fracaso de los personajes, mientras que los desenlaces vistos como positivos y, especialmente, los desenlaces abiertos invitan a la reflexión.

Los finales han cambiado en gran medida porque el tipo de conflicto planteado ha variado. Tradicionalmente, el conflicto se situaba en el espacio exterior, era ajeno al personaje y este podía resolverlo con facilidad: bastaba con encontrar algo perdido, enfrentarse a algún otro personaje o esperar a que algún elemento mágico o inesperable lo hiciese desaparecer. Pero, cuando el conflicto proviene del propio interior del personaje (miedos, inseguridades, celos...) o de las adversidades inevitables de la vida (enfermedades, muerte, desamor...) difícilmente puede desaparecer de la historia sin dejar una serie de secuelas en el personaje. El final positivo de este tipo de relatos plantea al lector que el protagonista asume que las cosas son así y encuentra la forma de superarlas y adaptarse a la nueva situación. Se trata, en cierta forma, de un desenlace que se encuentra en un punto determinado entre el final positivo tradicional y el final abierto, puesto que aceptar el conflicto deja en suspenso la incógnita de saber cómo irá evolucionando el personaje con el paso del tiempo. Este tipo de finales puede ayudar a mejorar la capacidad de los niños para enfrentarse a los problemas internos, haciéndoles entender que los conflictos no pueden evitarse porque forman parte de la vida.

Este cambio en la propuesta de los desenlaces de las obras se puede observar en las diferentes historias escritas por Fernando Alonso. Al tradicional final feliz en el que el conflicto desaparece este autor propone un nuevo enfoque, en el que el protagonista consigue adaptarse a la nueva situación. Los protagonistas de “Una casa en el tejado”, cuento incluido en *El faro del viento*, son desalojados pero deciden salir juntos en busca de un nuevo hogar. Personajes como “El viejo tranvía”, “El barco de plomo”⁷⁵ o Dito en *El bosque de piedra* saben que sus vidas no volverán a ser como antes, pero aprenden a ser felices y adaptarse a la nueva situación. Esta idea constante de adaptación y superación queda resumida en los últimos párrafos de *El secreto de la flauta de piedra* con estas palabras llenas de optimismo:

–No hay que estar tristes... ¡Podemos recordar nuestras aventuras!

Los niños cerraron los ojos y los puños para pensar con más fuerza.

Y vistieron su memoria con el recuerdo de todo lo que habían vivido con la flauta de piedra.

Entonces, sus recuerdos y sus palabras se esparcieron por el parque.

Y aquellas palabras y aquellos recuerdos eran tan hermosos y brillantes, que fue como si volvieran a soplar en la flauta de piedra. (...)

⁷⁵ “El viejo tranvía” está incluido en *El faro del viento* y “El barco de plomo” en *El hombrecito vestido de gris*.

Un brillo de esperanza encendía sus ojos. Porque habían descubierto la fuerza de su recuerdo y de sus palabras... (*El secreto de la flauta de piedra*, 86-90).

También nos encontramos con desenlaces positivos en los que el conflicto desaparece completamente, pero esto solo es posible gracias a la unión y la colaboración de muchas personas. En cuentos como “Los árboles de piedra”, “El guardián de la torre”⁷⁶, “El muñeco de nieve”, “La voz de todos”, “Tristes estrellas de tiza”⁷⁷, “Siete mariposas” o “Tres perros”⁷⁸, el problema inicial se resuelve gracias a la participación activa de todos los personajes.

En su última obra encontramos un final positivo pero inesperado, en el que en el último instante el relato da un giro de ciento ochenta grados descubriendo los verdaderos sentimientos del protagonista. Hasta este momento el lector no es consciente del auténtico conflicto que encierra la historia, dando la impresión de que el final esperado por todos es que el pequeño ratón, gracias a los cuentos incluidos en el relato, aprenderá la cuenta atrás y viajará feliz *Rumbo a Marte*. Pero el desenlace evidencia la soledad y la falta de libertad bajo la que vivía este personaje y cómo, finalmente, en un arranque de valentía y autodeterminación, envía a su instructor al espacio.

El ratoncito había pulsado el botón de lanzamiento. Luego, escribió en el ordenador:

–Buen viaje, amigo. Tú conoces, mejor que yo, esta misión. Te regalo la gloria y toda la fama.

–¡¡Rata asquerosa!! –gritó el científico.

–¡Rata asquerosa! –escribió el ordenador.

El ratoncito sonreía. Por fin. ¡Había dejado de ser marioneta! Acababa de cortar los hilos invisibles que lo apresaban.

De pronto, se sintió ligero y libre.

Antes de que saltaran todas las alarmas, el ratoncito abandonó la Base Espacial. Como hacía todos los días, se alzó sobre sus patas traseras y dirigió su mejor saludo militar a los vigilantes de la puerta.

Luego, muy tranquilo, se encaminó hacia el sur. Donde estaba su casa. Donde lo esperaban todos los ratoncitos de campo. Donde le aguardaba, de nuevo, una vida libre y feliz (*Rumbo a Marte*, 122).

La incorporación de temas sociales ha contribuido notablemente al uso de finales abiertos, porque hacen posible que los lectores acepten mejor que muchos conflictos (intolerancia, abuso de poder, incompreensión, injusticia o pobreza) tienen una solución

⁷⁶ Estos dos primeros cuentos están incluidos *El hombrecito vestido de gris*.

⁷⁷ Estos tres cuentos forman parte de la obra *El faro del viento*.

⁷⁸ Los dos últimos títulos están incluidos en su obra *Rumbo a Marte*.

compleja e incierta, ya que las causas de este tipo de conflictos no son claras y unívocas y, tan frecuentemente como en la vida real, la posibilidad de intervenir en sus consecuencias es siempre dudosa. Se trata de relatos en los que es importante mantener la verosimilitud narrativa, por lo que determinados conflictos no pueden presentar una solución positiva definitiva.

Este tipo de finales también responde a un juego artístico, a un nuevo recurso literario con el que el autor cede la última palabra al lector apelando a sus expectativas y a su capacidad de interpretación.

Son “obras abiertas” en un lenguaje menos metafórico y mucho más tangible; para decirlo vulgarmente, son obras no acabadas, que el autor parece entregar al intérprete más o menos como piezas de un mecano, desinteresándose aparentemente de adónde irán a para las cosas (Eco, 1985: 74).

Fernando Alonso plantea finales abiertos con los que muestra al lector una realidad compleja, en la que las cosas no siempre se solucionan del todo, ni para siempre, como sucede en *El misterioso influjo de la barquillera*. Esta historia presenta como desenlace final a su protagonista, Huvez, comenzando a escribir su primer libro pero, realmente, el futuro del escritor queda en el aire, dejando a la imaginación del lector el éxito o el fracaso que este personaje tendrá en su nueva trayectoria vital.

Algunos finales abiertos buscan reforzar la intención desmitificadora que tienen cuentos como *El Gegenio*, *El secreto del lobo* o “La dragoncita de escamas rosadas”, incluido en *El faro del viento*. El autor utiliza estos finales como recurso para que el lector reflexione sobre la credibilidad de los hechos narrados. A partir de las referencias intertextuales que encontramos a lo largo de todo el relato y este tipo de finales, el autor muestra aprendizajes más sutiles que de forma artística juegan con la ambigüedad.

Eugenio entró en la cabaña. No había restos de la cena, ni del candil, ni del Genio... Ni de nada de nada.

En el rostro del pescador se dibujó un gesto de duda y otro de esperanza. Luego, con gesto decidido, cogió su caña. Y cantando una canción marinera, Eugenio se alejó, sendero adelante, camino del acantilado (*El Gegenio*, 62-64).

El duende y el robot presenta un final completamente abierto en el que se anticipa una estructura cíclica que podría repetirse indefinidamente. Los dos protagonistas, una vez finalizado su viaje por el mundo, regresan al pueblo donde comenzaron su aventura para descansar cien años, tras los que emprenderán un nuevo viaje.

Por último, nos encontramos con finales negativos. Son los más impactantes para el lector, puesto que rompen con sus expectativas. Se trata de un tipo de final menos utilizado que los anteriores por encontrarse “en los límites de lo que se considera adecuado para los niños y adolescentes” (Colomer, 2005: 212).

Fernando Alonso juega con la controversia generada por este tipo de finales en su cuento *El hombrecito vestido de gris*. En un primer momento el cuento termina mal, ya que el hombrecito acaba cediendo a la opresión de unas normas dictadas de forma arbitraria, pero ante las que no tiene valor a enfrentarse. Se trata de un final propio de la crudeza de la vida real, porque “la vida pone, a veces, finales tristes a las historias” (*El hombrecito vestido de gri*, 17). Pero a continuación, porque “a muchas personas no les gusta leer finales tristes; para ellos hemos inventado un final feliz...” (*El hombrecito vestido de gris*, 18). De forma azarosa el hombrecito consigue tener una oportunidad y triunfa como cantante, dando un giro a su monótona y triste vida. Para destacar lo irreal de este tipo de desenlaces y la necesidad de reflexionar sobre el nuevo final propuesto, el autor termina el cuento con la palabra fin entre interrogantes “¿FIN?”.

En este relato Fernando Alonso juega con las expectativas y, sobre todo, con la capacidad crítica del lector, ofreciéndole en primer lugar un final negativo, pero verosímil en relación con las muchas injusticias sociales del momento, y, a continuación, un final abierto que, lejos de presentar un desenlace realmente feliz, invita a reflexionar sobre su intención. Con este recurso el autor también busca caricaturizar de forma subliminal los falsos finales felices propios de las obras dirigidas al público infantil.

Un caso similar de doble final, que juega irónicamente con la necesidad de ofrecer al lector finales edulcorados, lo encontramos en la obra *Sopaboba*, relato que plantea un primer desenlace abierto en el que se deja ver cierta recuperación del personaje, pero al que todavía queda mucho camino por recorrer:

–Creo que ha comenzado la recuperación –dijo el doctor después de examinar a Juanito.

Se nota cierto calor, aunque muy leve aún, y se advierten unas pulsaciones tenues. Esto es bueno. Pero no quiero que se ilusionen más de la cuenta.

Como ya les dije, estamos ante un caso lento y difícil. Una reacción favorable en tan corto espacio de tiempo, nos hace abrigar esperanzas de que la mejoría pueda ser total.

Parece que han sabido actuar bien con el niño. Sigán por el mismo camino. Yo vendré periódicamente a visitarlo (*Sopaboba*, 106).

A continuación encontramos un aviso del autor en el que explica que la obra acababa aquí, pero que algunos amigos le habían sugerido que, quizás, el lector se quedaría con “hambre” –no olvidemos el juego simbólico con el que el autor va comparando su obra con un guiso –por lo que se ve obligado a improvisar un nuevo final. El tono irónico con el que está escrito este aviso y el uso del cambio de tipografía advierten al lector de lo irreal de este nuevo desenlace y muestran el forzamiento que supone este tipo de finales.

Por eso, con el noble deseo de contentar a quienes pudieran haber quedado insatisfechos, he echado mano de un viejo recurso, indigno del arte culinario: con restos de ingredientes y la ayuda, siempre útil de un abrelatas, he preparado, de urgencia, un postre dulce y rápido (*Sopaboba*, 107).

El nuevo desenlace nos sitúa seis meses después del extraño incidente y nos presenta a un personaje totalmente recuperado de su extraña enfermedad que ha experimentado un cambio drástico de personalidad.

Estos finales múltiples, que combinan distintos tipos de desenlaces, buscan una participación activa del lector promoviendo un amplio abanico de posibilidades interpretativas.

Me gusta inducir a que el lector piense, no decirle qué es lo que debe pensar. Yo pretendo crear obras, de estructura y planteamiento abiertos, en las que se propicie una interpretación libre y múltiple (Alonso, 2000b: 8).

El cuento “Cinco aves” incluido en *Rumbo a Marte*, plantea un final negativo, esta vez sin ningún tipo de propuesta positiva paralela. El joven pintor, después de siete intentos para devolver la belleza a su ciudad y sus correspondientes siete fracasos, decide crear un nuevo cuadro en el que él desaparece para siempre, junto al pincel y sus cinco aves mágicas, abandonando la ciudad a su suerte.

Podemos observar también cómo los diferentes tipos de finales aparecen mezclados en función de la complejidad estructural del relato. Como hemos señalado, algunas de las obras de Fernando Alonso están formadas por distintas historias, de modo que cada una de ellas ofrece un tipo de solución distinta. Tomando como ejemplo *El árbol de los sueños* observamos cómo cada uno de los microrrelatos incluidos en la obra presenta su propio final. La mayoría de ellos son finales vistos como positivos, al tratar temas de desarrollo humano en los que el protagonista debe aprender a adaptarse a su nueva situación personal. Pero además, la historia principal presenta un desenlace abierto, en el que, una vez descubierto el error que

llevó a Huvez a defender la inocencia del hombre que escribía sobre los árboles, no conseguimos conocer el resultado de la sentencia final.

Otro cambio significativo en la estructura de las narraciones es que determinadas obras ya no presentan el final como punto decisivo de la narración, especialmente la narrativa fantástica ofrece una organización argumental distinta del modelo tradicional en el que los “puntos culminantes” (Penzoldt, 1952: 16) coinciden con la aparición de elementos o acontecimientos fantásticos. Estos puntos culminantes los encontramos en aquellas obras encuadradas dentro del realismo mágico, donde la introducción del elemento o hecho fantástico da un giro a la historia, provocando en la narración momentos de tensión que captan la atención del lector. Así, el punto culminante de la obra *Sopaboba* está en la transformación del niño en estatua, en *El secreto de la flauta de piedra* lo encontramos al descubrir los poderes de la flauta y en *Las raíces del mar* en el momento en el que Ramón desvela toda la verdad sobre el pirata Gondomar. Todas estas escenas argumentalmente suponen momentos más decisivos dentro del relato que el propio desenlace.

Una constante en las obras de Alonso es la necesidad de plantear obras abiertas, no tanto en el sentido de cerrar la historia sin un final determinado, como de ofrecer desenlaces que motiven la reflexión. Fernando Alonso busca que el lector valore todo lo que el cuento transmite, siendo conscientes de que ninguna historia puede tener un final cerrado para siempre, porque las vidas de los personajes pueden ir más allá de los acontecimientos narrados. Esta forma de entender los finales de las obras aparece descrita en el libro *Los peines del viento*, a partir de las quejas de Juan, el protagonista del cuento *El faro del viento*:

—Y colorín, colorado..., ¡este cuento se ha acabado! —se burló el abuelo.

—¿Qué pasa? —protestó Céfiro—. ¿No te gusta este final?

—No.

—Pues es el que aparece en el libro.

—¡En el libro! ¡Me fastidia esa manía de dar por terminada una historia cuando concluye el libro! La vida continúa, aunque el libro se haya acabado... (*Los peines del viento*, 21).

La variedad de tipos de finales con los que concluyen las obras de Fernando Alonso aumenta la complejidad interpretativa de sus relatos, la tendencia al juego con el lector y el propósito de desarrollar el pensamiento crítico a partir de obras abiertas que fomentan su participación activa en la lectura y la interpretación de las obras.

3.2.5. La figura del narrador

El narrador constituye el elemento central del relato, ya que se convierte en el eje organizador del mensaje en sus diferentes dimensiones: personal, temporal, espacial y estructural. El narrador tiene la capacidad de escoger qué cuenta, qué información omite, qué aspectos debemos conocer de cada uno de los personajes e, incluso, el orden en el que debemos ir descubriendo los acontecimientos. Es el encargado de marcar el ritmo del discurso y su control sobre el tiempo narrativo le permite no solo modificar el orden de los acontecimientos sino, además, determinar su duración en el relato.

Las múltiples dimensiones del narrador en el relato han sido estudiadas por las corrientes literarias modernas y desarrolladas en profundidad por el formalismo ruso y el movimiento estructuralista, desde los que se analiza la figura del narrador como el componente más importante de la estructura narrativa. Estas teorías han proporcionado la sistematización necesaria para describir la problemática relativa a la figura del narrador, sus niveles y perspectivas. En este sentido, la propuesta de Genette (1989a, 1998) es la que ha logrado situarse como punto de referencia en la mayoría de estudios literarios, siendo generalizado su uso en el análisis de las narraciones infantiles y juveniles. Por ello, todo este apartado se estructura teniendo en cuenta la metodología de análisis propuesta por este autor.

3.2.5.1. La voz y los niveles narrativos

A la hora de abordar el análisis de la figura del narrador desde un enfoque estructuralista debemos tener en cuenta la necesidad de diferenciar entre ¿quién ve? y ¿quién habla? Esto nos lleva a distinguir entre el modo narrativo o focalizaciones y la voz y los niveles narrativos.

La primera de estas cuestiones tiene que ver con la cantidad de información que el narrador conoce, lo que determina la visión y el punto de vista que este tiene de la historia, condicionando, en gran medida, la conformación de la historia narrada. La información que nos transmite el narrador depende de la información a la que tiene acceso, en función de su perspectiva o focalización de la historia. La perspectiva desde la que el narrador observa la historia permite completar la voz del narrador. Genette (vid. 1989a: 244-245) establece tres tipos de focalización atendiendo a las restricciones de la perspectiva del narrador:

- a) *La focalización cero*: Ofrece la visión privilegiada de un narrador omnisciente cuyas posibilidades de información no tienen límites, conoce todos los detalles de la historia e, incluso, los pensamientos internos de todos los personajes.
- b) *La focalización interna*: El punto de observación se sitúa en el interior de los personajes para percibir el universo a través de sus ojos. En función de si esta visión se restringe a la de uno o varios personajes estaremos ante una focalización fija (en un único personaje), variable (va alternando entre distintos personajes) o múltiple (un mismo acontecimiento narrado según el punto de vista de varios personajes).
- c) *La focalización externa*: Se identifica con la perspectiva de un único observador, que contempla las acciones y las palabras de los personajes. El narrador es un testigo más de la historia, limitándose a informar de unos hechos.

La focalización del narrador no se mantiene necesariamente constante y estática a lo largo de todo el relato, sino que puede variar para ofrecer al lector una visión más completa de toda la historia.

Puede afirmarse que elegir el o los puntos de vista desde el cual o los cuales va a contarse la historia es la decisión más importante que el novelista debe tomar, pues influye enormemente sobre la reacción, tanto emocional como moral de los lectores frente a los personajes ficticios y sus acciones (Lodge, 1998: 50).

La historia de Caperucita Roja, por ejemplo, no es la misma, como bien muestra Fernando Alonso, si la contamos desde el punto de vista del lobo. El cambio de perspectiva hace que el lector se encuentre con nueva y, sobre todo, distinta información sobre el suceso ocurrido, siendo muy probable que esto le lleve a cuestionarse el valor de la historia hasta ahora conocida.

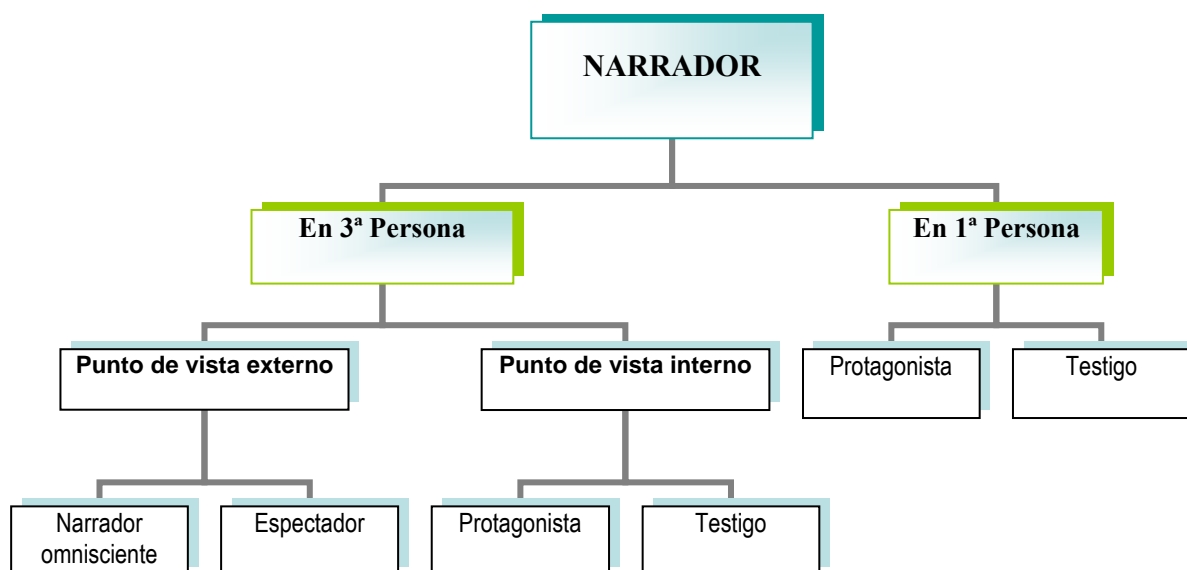
Una vez identificado el punto de vista desde el que se nos narra la historia, debemos determinar la voz que la relata, es decir, la identidad del narrador. La problemática en torno a la voz del narrador se ha identificado tradicionalmente en relación con las personas gramaticales utilizadas. El relato en primera persona nos ofrece una visión autobiográfica de los acontecimientos narrados, la segunda persona nos permite penetrar introspectivamente en la vida interior del personaje y, finalmente, en tercera persona aparece un narrador más objetivo que cuenta lo que sucede desde una posición externa a la narración.

Para Genette la importancia de la voz del narrador no radica tanto en determinar el uso de estas tres personas verbales, como en situar al narrador dentro o fuera de la historia

contada. En este sentido, además de determinar quién cuenta la historia, es importante conocer la situación que adopta respecto a ella. Su participación o no en la trama determinará los niveles narrativos del relato. Genette (vid. 1989a: 299) determina que podemos encontrarnos con *narradores heterodiegéticos*, ajenos a la historia que cuentan, y *narradores homodiegéticos*, que mantienen una relación de identidad con alguno de los personajes de la narración. Aunque la ausencia del narrador en la historia no tiene grados, la presencia sí, pudiendo alcanzar la categoría de *autodiegético*, cuando el narrador es el protagonista de la historia y, por lo tanto, está narrando su propia historia.

El hecho de que uno de los personajes sea el encargado de mostrar todo lo que ve y cómo lo ve, hace que el lector perciba la realidad literaria a partir de los ojos de este personaje. Además, el uso del narrador-personaje facilita la identificación del lector con la historia. En la LIJ española, a partir de los setenta, es habitual encontrarnos con que este personaje narrador tiene la misma edad que el lector implícito de la obra.

Todos estos aspectos guardan una relación compleja entre sí que podemos resumir en el siguiente esquema propuesto por Freixas (1999: 30):



A pesar de la dificultad que puede entrañar el análisis de la figura del narrador, su estudio nos ayuda a determinar la forma en la que se narran las historias, cuestión que adquiere gran importancia en el campo de la LIJ, si tenemos en cuenta la carga doctrinal y educativa que, en determinados momentos, poseen este tipo de narraciones.

Es evidente que, como hemos visto con otros aspectos de la narración, el tratamiento de la figura del narrador en la narrativa infantil y juvenil ha ido variando según la época y las distintas corrientes temáticas. Autores como Wall (1991) y Colomer (1998) encuentran en el

análisis de la voz del narrador y en la forma de dirigirse al lector algunas de las claves de la evolución de la LIJ. En las primeras narraciones infantiles, “el narrador se instala en una situación comunicativa poblada por niños y adultos y adopta una voz doble que se dirige alternativamente a unos y a otros” (Colomer, 1998: 20). La intención de esta doble voz radica en la necesidad de contar una historia a los niños, con el beneplácito del mediador adulto, una dualidad muy común en los libros didácticos. A partir de mediados del siglo XX en Europa, y algunos años después en España, las voces adultas fueron perdiendo protagonismo para centrarse únicamente en el narratario infantil y hablar directamente al lector infantil pasó a ser el objetivo principal de las narraciones.

A partir de este momento los autores experimentan nuevas formas para hablar a los niños, proponiendo no solo distintas voces, sino también niveles y perspectivas diferentes. Una de las vías más exploradas ha sido la cesión de la voz que relata a los personajes, recurso utilizado para evitar la asociación con un discurso moral procedente de un narrador situado fuera de la historia. La introducción de temas de desarrollo humano y de introspección psicológica ha potenciado también la focalización en el discurso interno de los personajes. Este recurso permite al lector la conexión emocional con los personajes, alejándose así de la tradicional voz adulta que controla, valora y administra la información.

Es habitual encontrarnos con relatos en los que el narrador va cediendo la voz a los personajes. En estos casos el narrador se limita a contarnos lo que ocurre y los personajes son los encargados, a través de sus pensamientos y opiniones, de valorar los hechos narrados. En la mayoría de los casos, esto permite al narrador dar varias versiones de un mismo hecho, tratando de desarrollar de esta forma el espíritu crítico del lector.

La dualidad o multiplicidad de voces narrativas exige, desde el punto de vista de la recepción, un constante replanteamiento de la hipótesis y anticipaciones en la búsqueda del significado (Sotomayor, 2000: 39).

La expresión literaria de una realidad mediante la combinación de varios enfoques, no solo permite al autor presentar las múltiples formas de interpretar un mismo acontecimiento, sino que obliga al lector a sumergirse en un proceso activo en el que debe reformular constantemente sus hipótesis para tratar de comprender el relato.

El uso de saltos entre focalización interna y onnipresencia se utiliza, además, para ayudar a gestionar la estructura narrativa. La figura del narrador omnisciente sirve de guía a través del relato, siendo fundamentales las indicaciones que este va ofreciendo al lector sobre las voces narrativas, los tiempos y el desarrollo de la acción.

Las obras de Fernando Alonso se caracterizan por ser narradas, en la mayoría de los casos, por un narrador omnisciente conocedor de la historia y de los pensamientos, preocupaciones y anhelos de cada uno de sus personajes. Sin embargo, es ajeno a ella, ya que no participa de la acción ni mantiene ningún tipo de relación con los personajes. Su presencia ayuda al lector a seguir el relato presentando los hechos y gestionando el tiempo del relato.

Queremos destacar el papel fundamental que juega este narrador omnisciente en obras como *El hombrecillo de papel*, *El hombrecito vestido de gris*, *El faro del viento*, *El bosque de piedra* o *Rumbo a Marte*. En estos relatos no focalizados en los que el narrador posee toda la información su función principal es ideológica. Como señala Lluch (vid. 2003: 158), el narrador evalúa y toma partido en la narración a través de la valoración de las acciones y de los personajes, a partir del uso de elementos moralizadores como adjetivos, verbos o complementos del nombre, que evidencian la subjetividad desde la que está descrita la escena:

Y otro, con una afilada sonrisa colgada de un bigotito afilado, añadió:

—Mientras ponemos en práctica este invento, es mejor que continúes tu trabajo en un lugar seguro y secreto (*El faro del viento*, 83).

Solo el despiadado guerrero que había capitaneado la sublevación sonreía satisfecho.

Entonces, dio comienzo una loca carrera de tiranía y de opresión. Y cada nueva etapa de aquella carrera quiso recordarla con una estatua suya.

Escultores mercenarios trabajan día y noche la piedra y el bronce. El ruido monótono de sus martillos y cinceles agobiaba las noches y ensombrecía los días (*El bosque de piedra*, 80-81).

Este tipo de narrador se caracteriza por hablar directamente al lector. Tiene sus orígenes en la tradición literaria oral y busca la traducción escrita de algunos efectos orales a través del uso de mayúsculas, cursivas, signos exclamativos o interrogativos y, en definitiva, de cualquier recurso capaz de captar la atención del lector. En *Feral y las cigüeñas*, el narrador se dirige de forma directa al lector buscando captar su atención a través de un lenguaje directo, frases cortas y exclamaciones, como las que observamos en el siguiente párrafo:

Pasaba el tiempo, avanzaba camino, pero no encontraba a las cigüeñas. Algunas veces había tenido la impresión de que un batir de alas le seguía a sus espaldas de que... ¡alguien le vigilaba! (*Feral y las cigüeñas*, 59).

Este narrador omnisciente cede frecuentemente la palabra a alguno de sus personajes, bien a través de la reproducción directa de los diálogos o bien a partir de intervenciones más extensas en las que se intercalan episodios sobre la vida de los personajes. En ambos casos es fundamental la labor orientadora del narrador principal. Un claro ejemplo de este cambio de focalización lo encontramos en *Feral y las cigüeñas*, en la que la rueda y el arado son los encargados de contar en primera persona su historia y cómo todos llegaron a formar parte de un espantapájaros:

Cuando hubieron terminado de comer, el espantapájaros continuó su historia; unas veces tomaba la palabra el arado y otras era la rueda quien se encargaba de la narración.

—Como podréis imaginar, fue muy grande la alegría que sentimos el arado y yo al reunirnos después de tantos años; más cuando nos encontrábamos tan cerca del bosque que nos había visto nacer (*Feral y las cigüeñas*, 93).

En *Mateo y los Reyes Magos* el autor va jugando a lo largo de todo el relato con los cambios de focalización. La historia comienza con un narrador omnisciente que presenta el escenario y a los personajes, para a continuación ceder la voz a cada uno de los tres reyes que van contando a Mateo la historia de sus vidas. Una vez finalizados los tres relatos, vuelve a cambiar el enfoque de la narración apareciendo de nuevo la focalización externa para presentarnos el final de la historia.

Los cambios a la focalización interna, en las que algún personaje nos narra en primera persona la historia, permiten acercarnos a sus sentimientos y favorecen el proceso de identificación del lector con el protagonista. En este sentido, es habitual que el narrador utilice como estrategia narrativa la presentación de un diario personal en el que el lector puede ver qué ocurre en la mente del narrador autodiegético. El mejor ejemplo de este recurso lo encontramos en *Las raíces del mar*, obra en la que su protagonista va anotando en un cuaderno pensamientos y reflexiones, así como los hechos más importantes que le suceden cada día.

Ramón volvió a escribir en su cuaderno:

Querida Mar:

Hoy he decidido... Mar y yo hemos decidido, descubrir tu secreto.

Averiguaremos por qué te fuiste de Syburgo; si te escondes bajo La Playa de la Muerte.

Yo creo que te extiendes hasta la ciudad. Seguro que debajo de la ciudad está la mar.

Por eso, a veces, llegan aromas marinos a través de los desagües y las cañerías (*Las raíces del mar*, 74).

En algunos casos el cambio de narrador no implica necesariamente un cambio de voz, ya que el personaje no es el protagonista de la historia que nos va a contar, sino un simple espectador. En el cuento “Cinco aves”, incluido en *Rumbo a Marte*, encontramos uno de estos cambios en los que se mantiene el uso de la tercera persona y una visión externa de la historia narrada. El salto de focalización se produce en el momento en el que uno de los personajes, en este caso el padre del protagonista, le cuenta la historia de cómo cayó en su poder un pincel mágico:

—Me lo regalaron en Japón y me contaron que perteneció a un pintor muy famoso. A este pintor se lo regaló una dama misteriosa a la que había ayudado.

Todo lo que pintaba con el pincel mágico cobraba vida. Pintaba alimentos para los que tenían hambre, monedas de oro para los más necesitados y sueños luminosos para las personas que vivían atormentadas por graves problemas (*Rumbo a Marte*, 54).

(...) Entonces, apareció en la celda una dama misteriosa, recogió el pincel mágico, entró en el cuadro..., y desapareció también tras la línea del horizonte.

El padre del joven concluyó la historia diciendo:

—Yo también ayudé a la dama misteriosa. Fue ella quien me regaló el pincel y me dijo:

«Este pincel mágico es para tu hijo. Él es la persona escogida para usarlo» (*Rumbo a Marte*, 56).

En las obras de Alonso es frecuente encontrarnos con cambios de focalización en los textos donde se intercalan diferentes microrrelatos independientes de la narración principal, en los que el narrador omnisciente cede la voz al personaje encargado de relatar la nueva historia. El ejemplo más claro del uso de este recurso lo encontramos en la obra *El misterioso influjo de la barquillera*, en la que el narrador va cediendo momentáneamente la voz a Huvez para que cuente las historias que va inventando.

Huvez barajó y las extendió en abanico por la cara que estaba en blanco.

La niña escogió dos cartas:

—El Genio y el Tesoro.

—Un genio... un tesoro... —murmuraba Huvez mientras hacía girar la ruleta.

Finalmente, sonrió, se aclaró la garganta y comenzó a desgranar su historia:

«Había una vez un pescador que se llamaba Eugenio. Cierta día, el pescador estaba sentado en un rincón de la cantina. Sobre la mesa se había derramado un poco de vino y Eugenio se entretenía en hacer dibujos estirando los regueros con la uña.

(...)En el rostro del pescador se dibujaron un gesto de duda y otro de esperanza.

Luego, cogiendo su caña, se fue, sendero adelante, camino del acantilado»

Cuando el señor Huvez terminó su historia, un montón de niños y niñas se habían congregado en torno a la barquillera (*El misterioso influjo de la barquillera*, 56-66).

En estos casos, el narrador omnisciente presenta al lector las marcas necesarias para identificar no solo el cambio de voz y de focalización, sino el momento en el que esta retrospectiva finaliza y continúa el desarrollo de la historia principal.

El planteamiento más novedoso en cuanto a las voces, la distancia y los niveles narrativos lo encontramos en su obra *El árbol de los sueños*. Aquí aparece, en un primer momento, un narrador omnisciente que nos presenta la historia pero, enseguida cede la palabra al protagonista de la historia, Huvez, para que explique las razones que le han llevado a escribir este libro y a convertirse en testigo defensor del hombre que escribía sobre los árboles. A partir de este momento este personaje se convierte, por un lado, en el narrador en tercera persona de las historias que ha creado y, por otro, en el testimonio en primera persona para la defensa de un supuesto compañero. En cada capítulo se va intercalando la voz en primera persona de Huvez-testigo, con la voz en tercera persona de Huvez-narrador, voces que el autor diferencia tipográficamente con el uso de la cursiva.

Sr. Abogado Defensor, con esta CUARTA MÁSCARA deseo darle argumentos para demostrar al Juez que nadie puede ser encarcelado por sus sueños; y menos aún por la timidez de ocultarse tras una máscara para poder expresar unos sentimientos que no sería capaz de comunicar a cara descubierta.

Estaba en el cruce de dos calles. Sobre la acera, erguido y radiante, porque iba a comenzar su primer día de trabajo. A su derecha se levantaba un colegio; a su espalda, la Biblioteca Pública; y frente él, el parque (*El árbol de los sueños*, 54-55).

Finalmente, en el séptimo y último capítulo vuelve a haber un giro en la focalización de la historia. Toman la palabra primero los supuestos editores del libro, para explicar al lector el contenido del capítulo y, a continuación, se intercalan los comentarios en primera persona del juez que dirigía la sesión, con el diálogo que tuvo lugar entre Huvez y los distintos miembros del tribunal. La complejidad narrativa de este capítulo lleva al autor a introducir cambios tipográficos que ayudan al lector a seguir la lectura y a identificar los cambios de focalización, además de explicar en el propio texto el uso de este recurso:

La SÉPTIMA MÁSCARA comprende, pues, la transcripción de la cinta magnetofónica, completada por los comentarios del Juez. Para no alterar con opiniones ajenas al contenido de esta obra, hemos optado por diferenciarlo con claridad.

Las opiniones y comentarios del Juez se presentan entre paréntesis y con otro tipo de letra. Confiamos en que sea un digno remate de la historia iniciada por Huvez (*El misterioso influjo de la barquillera*, 113-114).

El aumento de la complejidad constructiva de las narraciones y la introducción de fórmulas narrativas más experimentales han propiciado un mayor protagonismo de la figura del narrador, como guía a través del relato. Además, como señala Sotomayor (2000: 40), “la alternancia de voces narrativas, la combinación de focalizaciones distintas, o la presencia en el relato de diferentes narradores y narratarios son un artificio interesante no solo para validar el carácter literario de texto, sino para desarrollar la competencia literaria del lector”.

3.2.5.2. Las funciones del narrador: la gestión del tiempo narrativo

Genette (1989a: 309-310) otorga al narrador diferentes funciones que van más allá del hecho de contar la historia, por lo que a la *función narrativa* de la que ningún narrador puede prescindir, este autor añade la *función de control*, por ser el encargado de la organización interna del relato; la *función de comunicación*, cuando el narrador se centra en la relación que establece con el lector; la *función testimonial*, cuando se da una orientación del narrador hacia sí mismo; y, finalmente, la *función ideológica*, cuando adopta una forma explicativa y justificativa de narrar la acción. Esta clasificación de las funciones del narrador tiene ciertas limitaciones que el autor explica:

No debe atribuirse a esa distribución en cinco funciones una impermeabilidad demasiado rigurosa: ninguna de esas categorías es totalmente pura y sin connivencia con otras, ninguna salvo la primera es totalmente indispensable y al mismo tiempo ninguna, por mucho que se procure, es totalmente evitable (Genette, 1989a: 310).

Las funciones del narrador que mayor importancia adquieren en la LIJ son la ideológica y la de control.

La figura del narrador, tradicionalmente, ha sido la encargada de decir a los destinatarios lo que deben pensar sobre los contenidos presentados y la conducta de sus personajes, siendo evidente su función ideológica en los textos educativos de principios del siglo XX. A pesar de que el marcado carácter doctrinal ha ido desapareciendo de la LIJ con el paso del tiempo, lo cierto es que la mayoría de los libros dirigidos a niños y jóvenes mantienen todavía una clara propuesta en valores. La función ideológica que el narrador sigue cumpliendo en determinadas narraciones se observa en sus comentarios, en la manera de

focalizar la información narrativa, en la descripción de los personajes o en la simple elección de las palabras, lo que provoca que el lector se posicione de una forma determinada ante los acontecimientos presentados en el texto. El narrador tiene la capacidad de orientar la actitud del lector para que este, influenciado por sus comentarios y opiniones, valore de una forma determinada los hechos narrados en la historia. La función ideológica asumida por el narrador permite al autor la transmisión de una serie de valores que, de forma unas veces explícita otras veces implícita, aparecen contenidos en los textos.

Teniendo en cuenta la importante carga ideológica de algunas obras de Fernando Alonso y la complejidad que entraña el análisis de los valores contenidos en los textos literarios, la función ideológica del narrador se tratará con mayor detenimiento en la 4ª Parte de esta investigación, centrando este apartado en el análisis de la función de control del tiempo narrativo.

El narrador, como encargado de organizar el discurso narrativo, planifica el orden cronológico y los cambios en su sucesión temporal, es decir, ordena los hechos narrados y decide cuándo y de qué manera van a ser presentados al lector. Estudiar la forma en la que el narrador gestiona el tiempo del relato nos obliga a confrontar el orden de la disposición de los acontecimientos o segmentos temporales del discurso narrativo con el orden de sucesión de esos mismos acontecimientos en la historia. Genette (1989a) propone analizar las relaciones complejas que se dan entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso a partir de la falta de correspondencia entre ambos en función de tres ejes:

- a) Relaciones entre el orden temporal de sucesión de los hechos en la historia y el orden en que están dispuestos en el relato.
- b) Relaciones de duración: El ritmo y la rapidez de los hechos en la historia, frente al ritmo del discurso.
- c) Relaciones de frecuencia: Repetición de hechos en la historia y repeticiones en el discurso.

En este trabajo analizaremos las dos primeras cuestiones, pues consideramos que son las que ofrecen mayor información para la interpretación del tiempo narrativo en las obras infantiles y juveniles.

A. El orden cronológico del relato

Tradicionalmente la gran mayoría de las narraciones para niños y jóvenes han seguido una estructura cronológica lineal, no alterada ni interrumpida y referida, sobre todo en los textos dirigidos para los más pequeños, a periodos de tiempo cortos. Incluso, en las narraciones para jóvenes, en las que se parte de periodos temporales mucho más amplios, se observa una acusada preferencia por la línea cronológica continua. A partir de los setenta, a pesar de que el tiempo literario sigue discurriendo en torno al eje de sucesividad, muchos textos infantiles comienzan a introducir rupturas a la linealidad temporal tradicional del relato y a jugar con la duración de los acontecimientos y el ritmo de la narración.

Para alterar el orden lineal del relato muchos autores introducen rupturas temporales o *anacronías*. Estas anacronías asumen dos formas básicas, en función de si miran hacia el pasado o si se anticipan al futuro.

Denominaremos *prolepsis* a toda maniobra narrativa que consista en contar o evocar por adelantado un acontecimiento posterior y *analepsis* toda evocación posterior de un acontecimiento anterior al punto de la historia donde nos encontramos (Genette, 1989a: 95).

Aunque, en líneas generales, Fernando Alonso respeta la linealidad como planteamiento temporal de sus narraciones, observamos cómo en algunas de sus obras, especialmente aquellas dirigidas a un lector más competente, el autor introduce cierta experimentación y complejidad en el tratamiento temporal. Nos encontramos con rupturas o interrupciones que presentan al lector acciones sucedidas, por lo general, en un tiempo pasado, con la finalidad de aportar información complementaria a la historia relato. Estas anacronías, aunque suponen una interrupción de la secuencia cronológica de los hechos, permiten al lector mantener con claridad la linealidad de los hechos narrados.

El uso de la analepsis es muy común, especialmente en los relatos realistas. Este recurso introduce acontecimientos pasados de los distintos personajes que ayudan a su caracterización y a reconstruir sucesos del pasado. El uso de estas rupturas resulta muy interesante, porque permite establecer relaciones nuevas entre los personajes que ayudan al lector a cambiar la interpretación de los hechos y dar nuevos significados a las cosas. En algunos relatos son imprescindibles estos saltos al pasado para comprender mejor tanto la actuación de los personajes como los hechos narrados. Un claro ejemplo de la importancia interpretativa de este recurso lo encontramos en *Las raíces del mar*, donde el conocimiento de los episodios que tuvieron lugar en el pasado va desvelando el verdadero sentido de la obra.

Así, Ramón no consigue conocer todos los secretos que encierra tanto la ciudad de Syburgo como su familia, hasta que su vecina Margot le cuenta todo lo que le pasó a su padre cuando era niño.

—Tu padre se encontraba solo en la cueva de El Valle de la Muerte. Solo como nunca había estado antes. Lejos de su familia y, la mayor parte del tiempo, lejos de sus amigos. Habían acordado que Los Hijos del Mar no se acercarían mucho por la cueva. De esta forma no podrían seguirlos para descubrir su paradero.

(...) »Ahora que solo podía mirar a su interior, veía las cosas más claras. Todas aquellas pistas encajaban como piezas de un rompecabezas y le llevaban a una conclusión: ¡La familia de su padre descendía del Capitán Gondomar! Cuando el murió en prisión decidieron modificar su apellido, para borrar de su árbol familiar aquella oveja negra.

—¡Pues a mí me encanta tener un abuelo pirata!

—En eso... —rió la vieja— no te pareces a tu padre. Él sintió tanta vergüenza, que olvidó para siempre la idea de correr aventuras marineras (*Las raíces del mar*, 173).

Otras veces el uso de este recurso sirve para completar vacíos de información provocados por el uso de elipsis temporales, como sucede en *El secreto de la flauta de piedra*. En esta obra, Fernando Alonso introduce sencillas analepsis para presentar al lector algunos de los fantásticos sucesos que tuvieron lugar a lo largo del invierno, periodo del que el autor prescinde en el relato y que resume a través de estos saltos en el tiempo:

Una vez, en cuanto sortearon la flauta, comenzó a llover. Gruesos goterones caían sobre la arenilla de los caminos y empezaron a formarse grandes charcos.

(...) En otra ocasión, Tote sopló la flauta. Entonces sintieron que se formaba un viento suave y perfumado (*El secreto de la flauta de piedra*, 68-70).

Las narraciones dirigidas a lectores más maduros presentan mayor número de retrospecciones, siendo su extensión y su influencia en el discurso narrativo mucho mayores. Así, en *Las raíces del mar* los capítulos donde se narra el pasado del padre de Ramón resultan fundamentales para entender el desenlace de la historia.

Aunque de forma menos frecuente que la analepsis, Fernando Alonso introduce prospecciones que suele emplear como efecto de interiorización. Como señala Ruiz Huici (2002: 161), “es relativamente frecuente en la narración infantil actual esta tendencia a la interiorización, a la profundización psicológica, de manera que a menudo se nos cuentan los deseos, las esperanzas e ilusiones o los proyectos de futuro de algún personaje, casi siempre el

protagonista”. Además, como veremos más adelante, este es uno de los procedimientos utilizados por muchos autores para ralentizar el ritmo de la narración.

El ejemplo más evidente de prospección lo encontramos en *El árbol de los sueños*, en el momento en que Huvez se da cuenta que necesita escribir una nueva historia que sirva de hilo conductor a sus cinco relatos inspirados en los árboles y adelanta al lector su idea, justo un instante antes de ponerse a escribir:

-Debía escribir un primer capítulo para explicar por qué vestía un disfraz de árbol en todos los capítulos. Y ese primer capítulo no podía ser otro que el relato de comienzo de su nuevo libro, de sus dificultades y de sus dudas; pero sobre todo, del momento en que conoció el caso de EL HOMBRE QUE ESCRIBÍA SOBRE LOS ÁRBOLES Y LAS AVES.

Posiblemente tuviera que escribir un nuevo capítulo, el séptimo, para cerrar la línea argumental de la novela. En él relataría su experiencia en el juicio y la conclusión de la historia del autor detenido. Pero eso sería más adelante.

Animado por esta idea, dominado por aquella fiebre creativa, Huvez comenzó a escribir el primer capítulo de su novela (*El árbol de los sueños*, 21-22).

La prolepsis también está presente en *Las raíces del mar*. En este caso, se utiliza como recurso para presentar al lector los anhelos y el fuerte deseo que su protagonista siente por tener cerca el mar. Un sentimiento que le lleva a imaginar que en un futuro el mar conseguirá regresar a su ciudad.

Ramón pensó que, un día, el agua de El Mar Subterráneo rebosaría por el agujero que tragaba el arroyo de La Poza Azul.

Y saldría a borbotones durante días y días.

Después de tantos años, de tantos siglos de esperar baja la tierra, El Mar Subterráneo inundaría La playa de la Muerte, avanzaría por El Mar de Oro, anegaría el Merendero El Galeón y treparía por las colinas hasta llegar a lamer las murallas de Syburgo (*Las raíces del mar*, 69).

Como complemento a estos saltos temporales Alonso va introduciendo marcas que le permiten no solo la organización temporal del relato, sino también que este pueda ser percibido intuitivamente por los lectores. Estas ayudas didácticas pueden tomar forma de títulos de capítulos u oraciones al inicio de los capítulos, que indican la diferencia temporal con el capítulo anterior. Este es el caso de obras como *El secreto de la flauta de piedra*, donde el autor incluye al principio de cada capítulo información temporal que ayuda a la correcta interpretación de la secuencia cronológica de los hechos.

Capítulo 3: “Una tarde a comienzos del otoño, los niños jugaban un partido”.

Capítulo 5: “Al día siguiente, todos llegaron al parque antes de la hora”.

Capítulo 7: “Pasó el tiempo sobre el parque, sobre los niños y sobre la flauta de piedra. Pasaron los días de bufandas y de castañas asadas y llegó una explosión de flores y de mariposas”.

Capítulo 8: “Con los últimos días de la primavera, nació la esperanza del verano”.

Estas marcas temporales muchas veces destacan no solo por su función orientadora a lo largo de la estructura del relato sino, especialmente, por su valor estético al estar construidas a partir del uso de figuras retóricas como anáforas, epanalepsis, enumeraciones, personificaciones o metáforas.

Llegaron los primeros vientos tibios del otoño y se llevaron las primeras hojas de los árboles.

Llegaron los vientos húmedos del otoño y arrastraron las hojas que resistían con fuerza en las ramas.

Llegaron los vientos fríos del otoño y arrancaron hasta la última hoja del último árbol del parque (*El bosque de piedra*, 53).

El tiempo caminó lentamente con zapatos de nieve y de escarcha.

Cuando el invierno se calzó botas de lluvia, la niña se acercaba paso a paso, página a página, al final del libro (*Un castillo de arena*, 28).

B. La duración del relato

La duración, la otra gran dimensión del tiempo narrativo, se define como la relación entre el curso de la historia y el del texto, y engloba una serie de procedimientos que el narrador utiliza para acelerar o ralentizar la velocidad y el ritmo del relato. Todos los relatos callan más de lo que dicen, por lo que el narrador selecciona aquellos acontecimientos que son relevantes para la historia y los va presentando al lector, tratando de regular el ritmo a partir de “cuatro movimientos narrativos” (Genette, 1989a: 151): la pausa, la escena, el sumario y la elipsis.

La *pausa* es el recurso que desacelera el ritmo del relato. Como señala Lluich (2003: 66), “la forma básica es la descripción que, además de romper el “tempo”, introduce una modalidad discursiva diferente”. El ritmo también puede ser ralentizado por la digresión reflexiva del narrador o alguno de los personajes.

La *escena* representa la igualdad y encuentra en el diálogo su manifestación discursiva más frecuente. A través de la escena el narrador incorpora en el relato las digresiones de orden cronológico.

El *sumario* o resumen permite, en un breve segmento de texto, hacer alusión a un amplio periodo de tiempo acelerando el ritmo narrativo. Generalmente, el narrador o un personaje resumen lo acontecido, lo que permite condensar mucha información y hacer avanzar el relato, aumentando la velocidad.

La *elipsis* consiste en el silenciamiento de ciertos periodos temporales que se sobreentienden. Ello favorece que se acelere el ritmo narrativo. Además, actúa como unión entre dos escenas separadas en el tiempo y contribuyen a la ilusión realista, creando la sensación de paso del tiempo. En la narrativa infantil y juvenil las elipsis suelen ser explícitas ya que, generalmente, se hace constar que se ha silenciado algún episodio, indicando su duración a partir de marcadores temporales como *después de unos días*, *pasados algunos años*.

En cuanto al ritmo narrativo de las obras de Fernando Alonso observamos que el autor presenta a lo largo de sus textos diversos cambios rítmicos, en función de la importancia de los hechos narrados. En muchas de sus obras aparecen detalladas descripciones de personajes o escenarios que, además de ralentizar el ritmo de la narración, aportan información del contexto donde se desarrolla la acción. Estas descripciones de los espacios suelen tener una gran carga sensorial, gracias al uso de adjetivos y de sugestivas sinestesias que transmiten al lector sensaciones visuales, auditivas y táctiles, a partir de un lenguaje poético que refleja el embellecimiento de la realidad y la importancia que para este autor tienen las experiencias sensoriales.

El campo estaba agostado y el aire flameaba con el olor de la hierba seca y la tierra ardiente. Los saltamontes, alarmados por el ruido de sus pisadas, escapaban con saltos pausados y las cigarras proclamaban, insistentes, una tarde calurosa de verano (*Las raíces del mar*, 12).

Soburg era tan grande, que los ciudadanos encontraban allí todo lo que necesitaban para llevar una vida cómoda; Soburg era tan pequeña, que todos los habitantes se conocían.

Por eso, en aquella pequeña ciudad se respiraba un aire apacible y sereno.

Una monotonía de algodón envolvía los días y el tiempo era como una llanura en la que no existía el riesgo de un barranco oscuro, ni la esperanza de una colina esmeralda (*El bosque de piedra*, 92).

En otras ocasiones estas pausas vienen motivadas por digresiones reflexivas, que parten tanto de comentarios o análisis del narrador, como de reflexiones y pensamientos internos de los personajes. Estos comentarios nos ayudan a profundizar en la caracterización del personaje o a conocer la valoración personal que tanto estos como el narrador tienen de los hechos narrados, además aportan información subjetiva de gran valor, especialmente para el análisis del contenido ideológico de determinados textos.

Abrió el cuaderno y escribió:

Me está pasando algo muy extraño. Ayer me metí en un programa de televisión. Era como si yo estuviera detrás de las cámaras. Como si viviera con unos minutos de adelanto y supiera todo lo que iba a suceder en cada momento.

Y esta mañana me he metido en un libro. Un libro que me llevó a otro que no había visto en toda mi vida.

Lo malo es que ya no puedo pensar en la mar. Cada vez que lo hago aparece la imagen siniestra del Capitán Gondomar.

Lo malo es que no puedo contárselo a Mar.

No quiero que sepa que tengo miedo (*Las raíces del mar*, 97-98).

Esta pausa ayuda al lector a adentrarse en los sentimientos más profundos del protagonista, favoreciendo la empatía con el personaje. Estos procesos de conexión emocional permiten que el lector se implique de forma más intensa con la historia. El siguiente ejemplo, por el contrario, expresa de forma subjetiva la posición ideológica del narrador. Se trata de un recurso fundamental en los procesos de transmisión de creencias y valores, en los que el narrador presenta al lector opiniones valorativas de los personajes y de sus actitudes, orientando su posicionamiento en la historia:

Al cabo de un tiempo la situación se hizo insostenible.

De una manera burda y ofensiva, quiso trasladar a su persona aquello que todos decían de la torre: como la torre dominaba el barrio, él miraba con un gesto dominante; como la torre estaba coronada con un tejado negro, él cubría su cabeza con un sombrero negro en forma de pirámide; su chaqueta roja recordaba los ladrillos de la torre y el pantalón verde era una clara referencia al césped que la bordeaba.

Y, vestido así, paseaba por las calles exigiendo el saludo de todos y haciéndose llamar “Señor del barrio y de la Torre” (*El hombrecito vestido de gris*, 67-68).

A partir de adjetivos como “insostenible”, “burda” y “ofensiva” y verbos como “exigir” o “dominar”, el narrador nos presenta su rechazo hacia este personaje y su forma de

comportarse, ayudando al lector a posicionarse con respecto al relato. El uso de un léxico valorativo y adjetivos calificativos, con matices y connotaciones negativas o positivas, ayuda al narrador a expresar su punto de vista.

En contraposición al ritmo lento de la pausa, nos encontramos con el ritmo rápido propio de las escenas, caracterizadas por el uso de diálogos y de un lenguaje coloquial. Durante esas escenas, el narrador se limita a introducir el discurso del personaje cediéndole la voz narrativa, lo que se traduce en dos niveles de lenguaje.

Los dos niveles del discurso deberían crear dos niveles de dialectos sociales, es decir, mientras los personajes utilizan un lenguaje informal, en ocasiones vulgar, plagado de giros y vocablos argóticos; el narrador, por el contrario, debería utilizar un nivel formal, elaborado y propio de textos literarios (Lluch, 2003: 81).

Las escenas que encontramos en las obras de Fernando Alonso se caracterizan por alternar estos dos niveles del lenguaje de forma natural adecuando la forma del discurso a la condición y características del narratorio. En los diálogos, el autor reproduce con naturalidad el lenguaje coloquial, adaptándolo a las características de cada personaje a partir de intervenciones breves que ayudan a mantener un ritmo ágil. Debemos tener en cuenta que la utilización de este tipo de diálogos reduce la distancia con el lector, al crear una ficción de relación directa con el personaje, favoreciendo al tiempo los procesos de identificación. En el siguiente fragmento extraído de la obra *Las raíces del mar* podemos observar cómo el autor adapta el lenguaje a la forma de pensar y expresarse de un joven de diez años.

—¡Corta ya! —protestó Mar—. ¡No sabes perder!

—¿Perder...? ¡Me importa un pepino perder! Lo que me fastidia es tener que aguantar a Marco todo el santo día: “¡El balón es mío... El balón es mío!”—. ¡Ya estoy hasta las narices! Y... por si fuera poco... va, hoy, y mete un gol...

—¿Y qué pasa?

—Pero... ¿no le has oído? ¡Me lo está recordando todo el tiempo! ¡Es un fantasma y no pienso aguantarle más!

—Tiene razón tu madre... Cuando le coges manía a una persona...

—¡Lo que me faltaba! Ahora vas tú y le defiendes... ¡Y encima le llamas persona! (*Las raíces del mar*, 112).

Estas escenas dialogadas presentan, además, una especie de igualdad convencional entre el tiempo narrado y el tiempo de la historia. Suelen utilizarse para presentar momentos cuyo papel en la acción son decisivos. En general, estos diálogos ayudan al lector a conocer

más datos sobre la historia, pero también a comprender mejor los comportamientos y actitudes de los distintos personajes.

Las elipsis, que hacen referencia al tiempo de la historia eludido, pueden clasificarse desde el punto de vista formal en *elipsis explícitas* e *implícitas*. Las primeras, que indican el lapso de tiempo transcurrido, son las más comunes en la narrativa infantil y juvenil, ya que los marcadores temporales que presentan ayudan al lector a seguir el tiempo narrativo de la historia.

Así en plena actividad, Miguel, Marta y sus amigos pasaron el primer mes de verano.

Cuando terminó el mes de julio, la barca estaba terminada (*A bordo de La Gaviota*, 42).

En ocasiones, las elipsis explícitas están construidas a partir de enumeraciones que ayudan al lector a detectar con facilidad el periodo que se ha suprimido de la narración, con expresiones temporales como “pasaban los días, y los días”, “durante meses y meses”, o indicando el paso del tiempo a partir de los acontecimientos que han tenido lugar.

Rodeado de estos pensamientos, Feral fue creciendo; Feral comenzó a hablar; Feral aprendió a caminar (*Feral y las cigüeñas*, 13).

Es habitual encontrar este tipo de movimiento narrativo bien al final y/o al principio de los capítulos para indicar el tiempo transcurrido entre una escena y otra. El autor suele aprovechar estas transiciones para agilizar el ritmo de la historia.

Y así pasó un día y otro.

Un mes y un año.

Y otro, y otro...

Y Sito nunca encontró el tiempo que necesitaba para dedicarse a escribir (Final del capítulo “Locos días de Primavera” de *El misterioso influjo de la barquillera*, 19).

Cayeron las hojas del calendario y, a su paso vertiginoso, Sito dejó atrás su nombre de infancia (Principio del capítulo “La monótona rutina de los días” de *El misterioso influjo de la barquillera*, 20).

El sumario o resumen aparece en muchas de las obras de Fernando Alonso condensando y presentando de forma sintetizada algunos de los momentos de la historia. Es habitual encontrarnos con párrafos y páginas que resumen varios días, meses o años de existencia, prescindiendo de hechos poco relevantes para la historia y acelerando de esta

forma el ritmo de la narración, que como señala Genette (1989a: 153) “se define por la alternancia del sumario y la escena”.

La mayor parte de las analepsis señaladas están construidas utilizando este procedimiento, ya que presenta de forma sintetizada los acontecimientos sucedidos en el pasado. En estos casos, el narrador cede la voz narrativa a algún personaje, que es el encargado de contar de forma abreviada lo que sucedió en un momento anterior al punto en el que se encuentra la narración. Encontramos varios ejemplos de sumario y analepsis en la forma en la que la señora Margot, personaje de *Las raíces del mar*, va explicando a los protagonistas algunos sucesos que tuvieron lugar en el pasado y que marcaron el rumbo de las vidas de “Los hijos del Mar”.

Después de varios días sin tener ninguna pista, llegó a la ciudad un inspector de la Brigada Central, que estaba especializado en este tipo de casos.

Aquel inspector no quiso interrogar a Los Hijos del Mar, ni a ningún compañero de clase; solo habló con los padres y los chicos (*Las raíces del mar*, 176).

Este recurso también ayuda al narrador a dar información sobre elipsis temporales que han tenido lugar a lo largo del relato. En el libro *A bordo de La Gaviota*, el autor introduce una elipsis entre un verano y otro, pero para el desenlace es imprescindible conocer qué fue de Juan el pescador durante ese tiempo, por lo que el propio personaje se encarga de relatar al lector y a los niños protagonistas de la historia lo que sucedió después de que desapareciera la embarcación La Gaviota:

Finalmente, se dieron un baño en el mar. Sin polvo y sin virutas Juan y su casa volvieron a ser tal y como Marta y Miguel los recordaban del último verano. Con la espalda pegada en la arena y las manos en los ojos para protegerse del sol, comenzaron a escuchar la voz de Juan:

—Cuando sucedió todo aquello, me encerré en casa y decidí no volver a salir nunca más. Luego, descubrí que las olas no habían podido borrar el surco que mi barca había dejado en la arena. Me pareció que era un mensaje claro. La Gaviota quería que conservara la esperanza. Entonces empecé a trabajar las maderas que habíamos recogido en el mar, para que el recuerdo de mi barca no se borrara nunca (*A bordo de La Gaviota*, 86).

En algunas obras el autor utiliza este recurso al final de la narración para presentar al lector, de forma simplificada, lo que ha sido o es de los personajes después de resolverse el conflicto planteado en la narración.

Y todos los días, a partir de aquella tarde, el hombrecillo de papel hacía llover sobre la ciudad todo un mundo de color y de alegría (*El hombrecillo de papel*, 55).

Como sucede con el resto de los recursos empleados para marcar el ritmo de la narración, nos encontramos con resúmenes que, más que por su valor discursivo, destacan por su gran belleza estética. En fragmentos como el que reproducimos a continuación, el cambio de velocidad y el paso del tiempo se describen de forma metafórica a partir del uso de una serie de figuras retóricas que enriquecen de forma notable el discurso narrativo:

El tiempo cabalgó velozmente sobre caballo alazano, y los valles, los montes, y los prados se tiñeron de azafrán y de canela.

Galopó sobre caballo de oro y de plata y las colinas, los bosques y los prados se poblaron de rayos de lluvia y de gotas de sol.

Finalmente, el tiempo cabalgó sobre un caballo negro como la noche; entonces una sombra, como ala de cuervo, se extendió por los caminos y las veredas, los árboles y las flores.

Aquella sombra sembraba el descontento en todos los corazones (*El bosque de piedra*, 78).

3.2.6. El estilo narrativo

En un momento en el que la LIJ ha superado su histórica vinculación con la pedagogía y su dependencia de fines moralizantes y doctrinales, se encuentra hoy con otros problemas que repercuten de forma negativa en la calidad literaria de las obras. Muchos textos dirigidos al público infantil y juvenil se caracterizan por ofrecer al lector un “lenguaje estandarizado y repetitivo, desprovisto de estímulos creativos, un vocabulario reducido y una lectura unívoca. Este debilitamiento de la dimensión metafórica y simbólica de las obras literarias infantiles” (Colomer, 2000: 9) nos ha llevado a considerar imprescindible analizar algunos de los elementos estéticos más característicos de la obra de Fernando Alonso. Recursos que no solo evidencian la gran calidad estética y literaria de sus obras, sino que, en algunos casos, supusieron un elemento innovador en la narrativa dirigida a niños y jóvenes a partir de los setenta.

3.2.6.1. El lenguaje literario

El discurso narrativo nunca reproduce o transcribe la realidad sino que la recrea y reelabora a partir de un uso específico del lenguaje, que le dota de nuevos significados. Por ello, el lenguaje literario y su capacidad de evocación son un elemento fundamental en la construcción del entramado narrativo. Como señala Pozuelo Yvancos (1994: 169), el lenguaje literario “presenta una serie de procedimientos o recursos verbales que afectan a la propia

palabra como entramado fonético-sintáctico-semántico”, por lo que el lenguaje adquiere en el texto literario una configuración mucho más densa, al tomar como instrumentos expresivos lo que la retórica ha calificado como figuras.

Debemos tener en cuenta que la infancia es la edad propia de los juegos verbales, los juegos de palabras, los juegos de sonidos y los ritmos. Por ello, no podemos menospreciar “la capacidad del lector para compartir un lenguaje *especial* que, como el literario, se caracteriza por el *extrañamiento*, entendido como procedimiento estilístico que permite al escritor usar las palabras más allá del significado con que sustituyen la realidad designada” (Cerrillo, 2001: 82). El lenguaje literario permite al niño activar múltiples estímulos creativos gracias a su capacidad de sorpresa y continuos extrañamientos.

Si respetamos al niño, es necesario afirmar que precisamente en este caso la calidad del lenguaje y, en especial la calidad poética y rítmica, se tornan fundamentales. Porque cuanto más pequeño es un niño, más lo marca en profundidad y más influye en su evolución la calidad del lenguaje. De ahí el interés y la actualidad de los textos que ponen el acento en las exigencias estéticas del libro para niños (Held, 1981: 164).

Además, como señalan autores como Poe (1987) y Cortázar (1995), se consideran rasgos esenciales del cuento la intensidad y la tensión, efectos que se consiguen con una gran economía de medios y que tienen que ser, en cambio, altamente significativos. La densidad significativa del lenguaje es la que propicia, como afirma Sotomayor (2000: 30), “múltiples lecturas y confiere al relato el carácter de obra abierta, plurisignificativa y sugerente, que permite y estimula la participación activa del lector en la reconstrucción del sentido”.

*A. La poética de la sugerencia*⁷⁹

Uno de los elementos asociados al lenguaje literario es la capacidad de evocación y connotación de las palabras a través del uso de imágenes y símbolos, que alejan al lector de la exposición lógica de unos conceptos para apelar a una visión más global que puede implicar múltiples niveles de interpretación. La palabra tiene la capacidad de generar imágenes y pensamientos diferentes. En torno a esta idea del poder evocador de las palabras gira parte del relato *Un castillo de arena*, en el que Ada, descubre las múltiples imágenes y recuerdos que puede transmitir una única palabra.

⁷⁹ Término utilizado por Eco (1985) para referirse al poder simbólico del lenguaje y a su capacidad para estimular en el lector su mundo personal y su imaginación.

Escribió: Primavera

Y todas las letras se llenaron del recuerdo de las flores, las mariposas y los pájaros.

Escribió: Verano.

Y las vocales y las consonantes se llenaron del calor del sol, que había dorado la espalda de las playas. (...)

Entonces, escribió: Otoño.

Y dentro de aquella palabra vivían todas la hojas de los árboles, las hojas de un tebeo roto y un sombrero gris, que el viento llevaba en volandas (Un castillo de arena, 11).

Como señalan autores como Rodari (vid. 2007: 15) las palabras, lanzadas a la mente por azar provocan una serie infinita de reacciones en cadena, atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, siendo la base a partir de la que se activa la imaginación. Esta idea de que cualquier palabra elegida al azar se convierte en un nudo de significados, por lo que puede funcionar como palabra mágica para la creación de historias, está presente en *El misterioso influjo de la barquillera*, en la que Huvez parece tomar algunas ideas de la obra de Rodari, *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*, para comenzar su nueva etapa como contador de cuentos.

—Los cuentos también son a la suerte. Puedes escoger dos cartas. En este montón hay resúmenes de historias; en este otro, dibujos.

Huvez barajó y las extendió en abanico por la cara que estaba en blanco.

La niña escogió dos cartas:

—El Genio y el Tesoro.

—Un genio... un tesoro... —murmuraba Huvez mientras hacía girar la ruleta.

Finalmente, sonrió, se aclaró la garganta y comenzó a desgranar su historia (*El misterioso influjo de la barquillera*, 56).

En esta escena el autor presenta un ejemplo de “binomio fantástico” (Rodari, 2007: 28): dos palabras elegidas al azar a partir de las que el protagonista activa su imaginación y construye asociaciones necesarias para establecer entre ellas un parentesco y construir un mundo de ficción donde puedan convivir los dos elementos.

Rodari, en esta misma obra, propone una serie de juegos que ayudan al niño a explorar las posibilidades de las palabras, a dominarlas, a forzarlas en asociaciones inéditas y con significados absurdos. Esta riqueza creativa de las palabras y sus posibilidades en cuanto a la evocación de imágenes y al desarrollo de la imaginación vuelve a aparecer en *El*

misterioso influjo de la barquillera. Esta vez a partir de la invención de significados para una palabra desconocida.

A él le gustaba mucho jugar a inventar palabras. Por eso pensó que podía jugar, también a inventar definiciones.

Entonces se olvidó de su caza del felino y comenzó a cazar por su cuenta el significado de la palabra felicidad.

Primero imitó la voz del profesor de Naturales:

–FELICIDAD: especie de felino que habita en la ciudad y se alimenta exclusivamente de vocales.

Luego imitó al profesor de Lengua:

–FELICIDAD: estado en que se queda una persona muy fiel cuando descubre que ha perdido la i.

Finalmente, puso la voz de tía Crucita, maniática del arte de hacer crucigramas:

–FELICIDAD: en China, creencia profunda de que el rizado del cabello es beneficioso para el ser humano (*El misterioso influjo de la barquillera*, 72).

Como muestran estos ejemplos, en este componente del discurso narrativo juega un papel importante el lector, ya que es el encargado de activar los múltiples significados de la palabra escrita. Por ello, para que la cooperación interpretativa con el lector sea posible, es necesario, además, que la obra literaria esté creada a partir de imágenes, espacios vacíos o estructuras abiertas que le permitan elaborar su propio significado.

Una obra así entendida es sin duda una obra dotada de cierta “apertura”, el lector del texto sabe que cada frase, cada figura, está abierta sobre una serie multiforme de significados que debe descubrir; incluso, según su disposición de ánimo, escogerá la clave de lectura que más ejemplar le resulte y usará la obra en el significado que quiera (Eco, 1985: 76).

Como señala Iser (vid. 1987a: 216), si al lector se le diera la historia completa y no se le dejara hacer nada, entonces su imaginación nunca entraría en competición, siendo el resultado el aburrimiento, mientras que la lectura se convierte en activa y creativa cuando el texto compromete a la imaginación. El mismo Fernando Alonso (1989: 15) señala:

Otra de las características y de los objetivos que deben cumplirse con la lectura es el estímulo a la creación, la imaginación, la participación y la libertad. Yo me propongo que mis libros tengan un carácter abierto y que sean libros con toda suerte de interpretaciones por parte de los lectores.

El lenguaje literario, cargado de simbolismos, imágenes, metáforas, juegos fonéticos o paralelismos, favorece el juego interpretativo con el receptor, facilitando la comunicación artística, ya que el niño va activando múltiples estímulos creativos gracias a su capacidad de sorpresa y a la actitud permanente de extrañamiento que permite el texto literario. Estos recursos literarios, lejos de considerarlos meros recursos ornamentales del texto, estimulan la participación activa y facilitan la “eficacia comunicativa” (Sánchez Corral, 1995: 137). Un texto desprovisto de artificios verbales y recursos estéticos solo permitirá al lector entender el mensaje pero no, lo que es más importante, transformar el mensaje en algo propio mediante la interpretación o producción de significados.

Por ello a la hora de analizar cualquier obra narrativa es importante señalar la importancia del valor estético del discurso, el juego semántico de los signos y las infinitas posibilidades que puede ofrecer el lenguaje.

Por este peculiar mecanismo de la significación poética las palabras, adquieren afectividad, coloridos, aromas, musicalidad, luz y hasta paisaje. En el espacio connotativo las palabras huyen de la petrificación que supone el uso convencional, se relacionan y asocian emotivamente, se iluminan unas a otras, rodeándose de una constelación de sentidos sorprendentes, tanto por su densidad expresiva como por su divergencia (Sánchez Corral, 1995: 172).

Fernando Alonso es uno de los autores que más cuida el lenguaje; como él mismo ha señalado en numerosas ocasiones debemos entender el lenguaje como uno de los principales vehículos para la socialización del individuo:

Si entendemos el lenguaje como una extensión del ser humano que le permite relacionarse con sus semejantes, parece lógico afirmar que es preciso ejercitarlo a fin de que esta relación sea más eficaz, más útil y más satisfactoria.

En la medida en que dominemos mejor el uso de la palabra, del lenguaje, seremos más completos, más útiles y, posiblemente, más felices; entre otras cosas porque, si dominamos la palabra, nadie podrá utilizarla contra nosotros para dominarnos desde el plano personal, profesional, social o político.

El dominio del lenguaje no se adquiere solo con el estudio exhaustivo de áridas normas gramaticales. Existe un camino más rico, más sugerente y, por supuesto, mucho más divertido: la lectura de obras literarias (Alonso, 2002: 23).

Por ello, el valor literario de las obras de Fernando Alonso radica, también en gran medida, en la riqueza de su lenguaje literario, en la forma en la que este autor moldea las

palabras y usa los recursos estéticos para enriquecer los textos con imágenes, juegos de palabras, sugerentes metáforas o repeticiones que los dotan de fuerza y sonoridad y captan la atención del lector. Este respeto por el lenguaje literario y el valor estético que puede llegar a tener un texto aparece reflejado en las reflexiones de algunos de sus personajes.

Había descubierto que las palabras son tan tenues como el color de las manzanas y tan sutiles como las alas de las mariposas. Que, colocadas en el momento justo y en el lugar adecuado, podían llegar a superar en belleza a aquello que describían (*El misterioso influjo de la barquillera*, 109).

Muchos de los cuentos de Fernando Alonso son un claro ejemplo de intensidad constructiva del relato, gracias a su capacidad de evocación y connotación por medio del uso de imágenes y símbolos. Gran parte de las imágenes que podemos encontrar en sus textos son de carácter sensorial por lo que percibimos un frecuente empleo de adjetivos calificativos:

Por eso supo, desde muy temprano, que su vida sería una historia de largos caminos de polvo blanco, de polvo rojizo, de polvo gris, en donde los pies dejaban una huella clara y nítida; de campos de hierba verde y húmeda, de hierba seca y cálida. Una historia a lo largo de campos y caminos por los que se podía andar descalzo; por los que se debía andar descalzo (*Feral y las cigüeñas*, 18-19).

El uso de los colores tiene, además, determinadas connotaciones que el lector asocia con emociones o rasgos de la personalidad, por lo que son un recurso muy utilizado para transmitir los estados de ánimo de los personajes. Como señala Martín Ortiz (2002: 156), “en la literatura infantil los colores realizan un papel muy importante y no actúan como elementos meramente descriptivos, sino que refuerzan el mensaje que el narrador desea transmitir”. El ejemplo más evidente del simbolismo concedido a los colores lo encontramos en *El hombrecito vestido de gris*, donde la monotonía y la tristeza de la vida de este personaje se refleja claramente en el color gris, y cuando se produce la transformación del personaje este color desaparece para dejar paso a un arco iris de emociones:

Y el hombrecito quemó todos sus trajes y corbatas de color gris. Tiró por la ventana el despertador. Se afeitó el bigotito de color gris y nunca, nunca más, volvió a tener la mirada gris (*El hombrecito vestido de gris*, 19).

La oposición entre el color gris asociado a la tristeza, la soledad, la suciedad o la contaminación y el resto de colores que expresan alegría, felicidad, libertad, belleza o naturaleza, es una constante presente en la mayoría de las obras de Fernando Alonso. Un

ejemplo de la influencia que ejercen los colores en el estado de ánimo de los personajes la encontramos también en *El hombrecillo de papel*, en la escena de su huida al campo, momento en el que, al entrar en contacto con todos los colores de la naturaleza, recobra la esperanza y la alegría.

Y comenzó a empaparse de todos los colores que veía en los campos: del rojo, amarillo y rosa de las flores, del verde tibio de la hierba, del azul del agua y del cielo y del aire... (*El hombrecillo de papel*, 44).

El uso de los colores le ayuda a expresar pensamientos, a definir situaciones y personajes y a completar sus retratos de la condición humana.

Asociado al valor simbólico que para el autor tienen los colores, encontramos además la imagen del arco iris, como elemento donde confluyen todos los colores y, por tanto, máxima expresión de alegría y felicidad.

El lunes amaneció una mirada brillante en los ojos de don Prudencio. Veía un arco iris colgado de cada semáforo y una gran serpiente multicolor en los vagones del metro (*El misterioso influjo de la barquillera*, 27-28).

El empleo de símbolos e imágenes en el relato, que sugieren un significado más allá del sentido lineal del texto, es otra de las constantes utilizadas por el autor para enriquecer el significado y la lectura de sus obras.

Nos encontramos, por ejemplo, con el uso del número siete, cifra que encierra connotaciones sagradas y míticas, que ha estado presente, tradicionalmente, por su gran carga simbólica en la poesía, la narrativa, la literatura popular, el cine e, incluso, la publicidad, apareciendo asociado al orden perfecto por el que se completa un ciclo. Aunque su uso en la literatura infantil ha estado asociado a cualidades mágicas, Fernando Alonso utiliza este número de forma recurrente como símbolo de plenitud en la mayoría de sus obras. Así, *Las raíces del mar* tiene una duración temporal de siete días; también durante siete días festejan la vuelta a la normalidad en el cuento “El dulce algodón de los días”, incluido en *El bosque de piedra*; y los mismos días permanecen en el oasis Jaisalmer *Mateo y los Reyes Magos*. En este número misterioso se queda fijo el palillo de la barquillera, cuando Huvez decide colgarla en una pared después de lograr vencer su influjo.

El número siete también está presente de forma recurrente en su último libro *Rumbo a Marte* y, de alguna forma, incluso marca la estructura de la obra, ya que son siete las historias que debe inventar el científico para hacer recordar al ratón los siete números de la cuenta

atrás, previa al lanzamiento de la nave espacial. Pero, además, este número está presente en la mayoría de los microrrelatos incluidos en la obra: “Sietecolores” es el nombre de la mariposa en cuyas alas están los siete colores del arco iris; siete meses tardó el joven pintor en terminar sus primeros cuadros y siete veces intentó embellecer el aspecto de su ciudad, aunque siete veces sus habitantes la volvieron a dejar caer en el abandono; siete fuentes tenía el surtidor de los jardines del palacio de Magandá en el Reino de las Siete Mil Islas; siete pequeños cocoteros se encuentran en la isla soñada por el pez rojo, encerrado en su acuario en el que con siete burbujas dibujaba sonrisas; y, finalmente, siete elefantitos componen la manada donde vive el elefante blanco.

B. La naturaleza polisémica del signo

Fernando Alonso utiliza determinados objetos como personajes con una clara intención simbólica, ya que estos remiten a un significado no mencionado, que es el que da el verdadero sentido al texto. Por medio de estos relatos metafóricos el lector descubre una semejanza oculta entre las cosas, las situaciones, las experiencias y, con ella, una nueva dimensión de su propia realidad.

Ya hemos mencionado el uso de animales y objetos humanizados para tratar de forma metafórica temas de desarrollo personal. Por ello, muchos de estos personajes no son un simple espantapájaros, un barco encerrado en una botella, o un pequeño elefante que se esfuerza por ser el más astuto de la manada, sino que detrás ellos se esconde el propio lector enfrentándose a sus preocupaciones e inseguridades.

En este sentido también adquieren protagonismo objetos que, aunque en el desarrollo del argumento no juegan un papel fundamental, su tradicional carga simbólica puede ayudar al lector a descifrar el verdadero significado de la historia y a mantenerla presente en su imaginario.

La fuerza de las imágenes literarias, su capacidad de evocación y connotación, es, precisamente, lo que las incorpora al imaginario colectivo. (...) La fuerza de las imágenes y escenas es lo que reverbera en la mente humana a través de las generaciones y lo que hace que se perpetúen los tópicos literarios o los elementos míticos más allá de su engarce en relatos concretos (Colomer, 2000: 10).

Uno de estos elementos es el barco, objeto de gran valor significativo en la LIJ, ya que, como señala Sotomayor (vid. 2000: 35), mientras que para los personajes adultos suele

significar el encierro y el alejamiento de sus hogares, para los personajes infantiles simboliza la libertad para alejarse de sus casas y la posibilidad de correr aventuras. El barco como símbolo de libertad lo podemos encontrar en *A bordo de La Gaviota*, un relato protagonizado por un grupo de niños y un pescador que viven en esta embarcación aventuras y viajes fantásticos. Pero también supone el encierro para el Capitán, personaje secundario de *Las raíces del mar*, que se encuentra encerrado en su propia embarcación tras ser embrujado por su esposa, al descubrir que la atracción que sentía por el mar era más fuerte que su amor por ella.

Además, como recoge Cirlot (2007: 107) el barco ha sido utilizado como “símbolo del cuerpo o vehículo de la existencia”, representando situaciones del ser humano. Esta idea del barco como símbolo de la naturaleza humana la emplea Alonso en cuentos como “El barco de plomo” y “El barco en la botella”, incluidos en *El hombrecito vestido de gris*, en los que representa sentimientos propios del ser humano como la soledad, la tristeza, la opresión o el miedo al abandono.

Encontramos un tratamiento similar de la figura del árbol en su obra *El árbol de los sueños*. Aprovechando el evidente simbolismo que este elemento guarda con la naturaleza humana, especialmente, como símbolo de vida, Fernando Alonso lo utiliza como personaje recurrente en los distintos cuentos que integran la obra, justificando ya en el primer capítulo, cómo su carga simbólica le permitirá presentar sentimientos, deseos, inquietudes y preocupaciones propias del ser humano.

Hablaría de sus sueños y de su vida; pero como si todo le sucediera a un personaje distinto: ¡A un árbol!

(...) No le resultó difícil cambiar por árboles a los personajes de su propia historia.

El quería hablar de su vida y el árbol era un símbolo de vida (*El árbol de los sueños*, 19-20).

En otros casos, es en el simbolismo de los escenarios en los que se desarrolla la acción donde se encierra parte del verdadero significado de la obra. Así, la idea de libertad está representada por Fernando Alonso en varias de sus obras a partir de la imagen del mar, espacio que, como señala Cirlot (vid. 2007: 305), simboliza la fuente de vida y al mismo tiempo la muerte. La gran carga simbólica que tiene este escenario aparece descrita por uno de los personajes secundarios de *Las raíces del mar*:

La bibliotecaria sonrió, consultó los ficheros y comenzó a buscar por las estanterías.

Poco después regresó con cinco libros.

—Me parece que habéis escogido un tema muy interesante. El mar significa vida, porque la vida surgió del mar. El mar también nos recuerda la muerte, cuando llega vestido de tormentas y naufragios. El mar representa el amor, que impulsa a los seres humanos a tratar de conquistarlo. Pero, sobre todo, el mar significa libertad; porque no existen cadenas capaces de apresar la fuerza de sus olas. Quizás por eso, un poeta francés escribió: ¡Hombre libre, tú siempre amarás la mar! (*Las raíces del mar*, 141).

Esta obra, que gira en torno al mar y a la fascinación que produce en todos los habitantes de una ciudad situada a trescientos kilómetros del mar, lo presenta como símbolo de libertad al que todos los jóvenes quieren marchar en busca de aventuras. Pero además, con el mar sueña *El árbol de los sueños*, como única vía para recobrar la libertad y reunirse con los suyos; y el mar es el escenario donde la embarcación La Gaviota, símbolo también de libertad, adquiere vida para emprender fascinantes viajes. En este relato se toma el mar no solo como símbolo de libertad, sino también de felicidad y alegría.

Cuando Juan devolvió su libertad a La Gaviota comenzaron los días más felices del verano.

La libertad conquistada por la barca iluminaba a todos con su alegría (*A bordo de La Gaviota*, 59).

El bosque es otro escenario utilizado por su simbolismo. Como señala Cirlot (2007: 112), “los terrores del bosque, tan frecuentes en los cuentos infantiles, simbolizan el aspecto peligroso del inconsciente, es decir, la naturaleza devoradora y ocultante de la razón”. El bosque es el escenario en el que se pierden algunos de los personajes creados por Fernando Alonso, pero, sobre todo, es el lugar en el que se encuentran. Feral y Catorce consiguen madurar y superar sus miedos en su viaje iniciático a través del bosque. El autor retoma el sentido simbólico de este escenario en el título del libro *El bosque de piedra*, obra que gira en torno a las inseguridades y miedos de un niño con problemas para relacionarse con los demás y que encuentra en un mundo imaginario la forma de vencer sus miedos. La creación de un fingido bosque de piedra permite al protagonista encontrar primero el refugio que necesita, y más tarde le ayudará a encontrar las estrategias necesarias para vencer su timidez y destruir su propio mundo imaginario.

C. Los recursos estilísticos

Fernando Alonso introduce además una serie de recursos estilísticos que hacen más expresivo su lenguaje y enriquecen notablemente el valor estético de sus creaciones. En primer lugar, nos encontramos con *recursos estilísticos que afectan al nivel fónico y morfológico*. A través del uso de *onomatopeyas* consigue la traducción escrita de algunos efectos orales que permiten un acercamiento más directo entre narrador y lector, al tiempo que otorgan ritmo y musicalidad a algunas oraciones. El sonido de un reloj, la risa de un niño o la llamada de un despertador se representan en los textos a partir de sus sonidos, dotando a las oraciones de mayor sonoridad y realismo.

–Ahora el cristal de la ventana es igualito a la botella de anisete escarchado que guarda e abuelo. ¡Ja, ja, ja...!

La niña reía divertida; porque se imaginaba al abuelo, después de comer, intentando beberse el cristal de la ventana.

–RIIING.

Al oír la llamada del despertador, Ada salto de la cama; caminó sobre los talones hasta encontrar las zapatillas y se dejó abrazar por el calor tibio de la bata

–RIIS – RIS- RRIIISSS

Rascó con la uña la escarcha de cristal (*Un castillo de arena*, 20-21).

Se ha de destacar también el uso de juegos de palabras, en los que el autor a veces crea nuevos conceptos a partir de la unión de dos términos, lo que ayuda al lector, como señala Rodari (vid. 2007: 47), a explorar las posibilidades de las palabras, a moldearlas, forzándolas a asociaciones imposibles, estimulando la libertad de los hablantes e incentivando en ellos el sentido de la fantasía e, incluso, el anticonformismo. Surgen así términos como “relogato”, “glugluteo”, “mipapatienemuchodinero”, “mipapamecompratodo”, “mariflorájaros” o “piedrolo”. Estos juegos de palabras buscan a menudo lo que Cervera denominó “efecto tropezón” (1992: 205), ya que su lectura nos obliga a detenernos y prestarles una especial atención.

También propone juegos de palabras a partir de la *polisemia* y *homonimia* que presentan algunos términos. Con el empleo de la *antanaclasis* el autor repite una misma palabra con dos sentidos diferentes, presentando al lector escenas divertidas que surgen a partir de la confusión e intercambio de los dos significados.

Después de sus baños en el río, después de sus juegos y sus risas, después de rebozarse en el barro para librarse de las picaduras de los insectos, el pequeño elefante blanco dijo:

—¿Sabéis cómo llaman los hombres a nuestra voz? (...) Lo llaman barritar.

Los elefantitos se revolcaron de risa al oír aquella palabra.

—Yo barrito, tu barritas, el barrita... —trataba de enseñarles el elefante blanco.

—Tú... ¡barrito! —gritaban señalándole con la trompa.

El elefante no comprendía la broma y continuó su clase con mucha paciencia (*Rumbo a Marte*, 105).

Este juego entre significantes y significados desencadena la historia que el autor nos presenta en la obra *El árbol de los sueños*, en la que su protagonista cree que lucha por la libertad de un escritor que escribe sobre los árboles, confundiendo un delito de vandalismo con un atentado contra la libertad de expresión, hasta que durante su declaración en el caso el juez le saca de su error:

JUEZ: Señor Huvez, el acusado no escribía sobre el tema de los árboles. Él se limitaba a escribir **sobre** los árboles. **Encima** de los árboles. **En** los árboles... En vez de hacerlo **sobre** una hoja de papel como todo el mundo. Señor Huvez, ¿sigue pensando que el acusado es compañero suyo? ¿Ha intentado alguna vez vencer el miedo que siente ante la hoja en blanco del que habla en el primer capítulo, o máscara, o como quiera llamarlo, en su libro, escribiendo sobre el tronco de un árbol? ¿o, a pesar de todos, insiste en hacerlo sobre las hojas de papel? (*El árbol de los sueños*, 120).

El equívoco provocado por el valor polisémico de la palabra “contable” origina la escena que servirá como punto de inflexión para que vuelva a despertar en Prudencio Pérez su deseo infantil de escribir libros.

—Soy contable.

Los ojos de la niña se perdieron hacia dentro, entre las oquedades de aquella palabra, que albergaban todas las sugerencias de las palabras nuevas. Luego, se abrieron en una gran sonrisa:

—¿Contable...? Entonces sabrás contar muchos cuentos.

La sonrisa de la niña, las palomas y los aromas mezclados del parque pusieron en blanco la mirada de don Prudencio; luego contestó con un suspiro:

—¿Cuentos...? Quizá algún día... (*El misterioso influjo de la barquillera*, 26).

Los juegos entre significante y significado, a partir de los que están contruidos muchos refranes y dichos populares, provocan también el conflicto que desencadena la historia de *Los peines del viento*. Céfiro, el viento, se ofende al escuchar que las personas utilizan su nombre solo para expresar cosas negativas: “las palabras se las lleva el viento”, “tiene la cabeza llena de viento”, “va con el viento que sopla”, “quien siembra vientos recoge

tempestades”, “vete a tomar viento” o “vete con viento fresco”. Viendo el poco aprecio que el pueblo siente por él, decide marcharse y no regresar hasta que la situación haya cambiado. Por ello, para hacerle regresar buscan expresiones en las que el viento aparezca con connotaciones positivas como “luchar contra viento y marea”, “viento en popa”, “bebe los vientos por la persona amada” o “libre como el viento”.

En la obra *Las raíces del mar*, el autor va jugando en todo momento con la palabra mar y su valor polisémico, reforzando así la idea de atracción hacia el mar que sienten los personajes de esta historia, los cuales además de contener la sílaba mar en sus nombres son “la mar de simpáticos” o se encuentran sumidos en “un mar de dudas” o en “un mar de preocupaciones”.

En las obras de Fernando Alonso también predominan los *procedimientos estilísticos que afectan al nivel sintáctico*, resaltando el uso de figuras de corte repetitivo. Destaca por su frecuencia el uso de la *anáfora* ya que, como señala Sáiz Ripoll (vid. 1997: 62), es un recurso que se utiliza en la LIJ para favorecer la comprensión lectora. Las repeticiones o marcas al principio de los enunciados ayudan a situar al lector en el espacio, en el tiempo o ante un sujeto determinado.

Era como el eco de un trueno de piedra.

Era como si toda la catedral y su bosque de piedra comenzaran a derrumbarse (*El bosque de piedra*, 26).

Por eso, no se sentía libre.

Por eso, no era feliz.

Por eso, cuando las estrellas se encendían en el cielo,
continuaba soñando que rompía aquellos zapatos y escapaba... (*El faro del viento*, 17).

A veces la anáfora se refuerza con paralelismos sintácticos, que intensifican la idea que el autor quiere transmitir. Así, en *Un castillo de arena*, en el momento en el que el libro elaborado por Ada y Miguel está siendo admirado por todos sus compañeros de clase, la anáfora inicial y el paralelismo en la construcción de todas las oraciones, ayudan al autor a transmitir la sensación de deterioro del libro al ir pasando de unas manos a otras:

Mientras la maestra decía estas cosas, el libro de Ada y de Miguel había pasado por muchas manos:

Por las manos de Manuel,
que era muy cuidadoso con los libros;
por las manos de Adolfo,

que siempre estaban llenas de grasa del bocadillo;
por las manos de Cristina,
que siempre arrugaba las páginas;
por las manos de Susana,
que arrancaba todas las hojas que le gustaban;
por las manos de Carlos,
que era experto en pintar gafas, bigotes y barbas en todas las fotografías y en todos los dibujos (*Un castillo de arena*, 24).

Muchas veces Alonso hace uso de paralelismos sintácticos para reflejar lo repetitiva, estresante y monótona que es la vida, siendo el siguiente fragmento uno de los que mejor reflejan la intencionalidad de este recurso:

El hombrecito vestido de gris hacía cada día las mismas cosas.
Se levantaba al son del despertador.
Al son de la radio, hacía un poco de gimnasia.
Tomaba una ducha; que siempre estaba bastante fría;
tomaba el desayuno, que siempre estaba bastante caliente;
tomaba el autobús que siempre estaba bastante lleno;
y leía el periódico que siempre decía las mismas cosas (*El hombrecito vestido de gris*, 11).

La *enumeración*, acumulación coordinada de elementos diversos, suele aparecer combinada, en muchos casos, con el *polisíndeton*, a partir de la repetición de la partícula de coordinación, lo que ayuda al autor a insistir en la misma idea, pero presentándola de forma más ágil. Además, el uso reiterado de este recurso revela una imaginación torrencial por parte del autor, cuyo importante poder creativo se percibe en la abundancia de enumeraciones que encontramos a lo largo de sus obras:

Atravesó campos de trigo y campos de flores, arroyos y ríos, montañas y llanuras (*El misterioso influjo de la barquillera*, 86).

Ada y Miguel comenzaban a sentirse tristes y desanimados: ni el ruido del mar, ni el frescor del agua sobre la piel, ni el resplandor dorado de la arena, conseguían retirar de sus ojos aquel velo de tristeza (*Un castillo de arena*, 36).

Historias que hablaban de la mar y sus secretos: de barcos fantasmas y de islas misteriosas que flotaban en el aire; de ciudades sepultadas bajo las aguas, que hacían sonar sus campanas en las noches de tempestad; y de fabulosos tesoros hundidos en barcos piratas, y en

palacios brillantes custodiados por un ejército de tiburones y de peces espada (*A bordo de La Gaviota*, 9).

En cuanto a las figuras de corte repetitivo, también es frecuente el uso de *epanadiplosis* y *anadiplosis*, teniendo como finalidad incidir en la idea expresada, favoreciendo así la comprensión lectora. Este tipo de repeticiones, además, dotan al texto de sonoridad, ayudando a captar la atención del lector.

Mientras descansaban de sus juegos y sus risas, el hombrecillo les habló.

Les habló de todas las personas que trabajan para los demás;

para que nuestra vida sea mejor, más justa, más libre y más hermosa (*El hombrecillo de papel*, 48-50).

La niña pensó en el bonsái; y el bonsái, en sí mismo (*El árbol de los sueños*, 84).

El cable estaba tenso como la cuerda de un violín. Y, como la cuerda de un violín, lanzaba unos sonidos que parecían lamentos (*A bordo de La Gaviota*, 50).

Estas figuras aparecen, en algunas ocasiones, combinadas en un mismo fragmento, intensificando así la fuerza del recurso:

Por eso la estatua tenía el gesto avinagrado; por eso tenía el genio irascible; por eso le molestaban los rayos del sol y las gotas de la lluvia, los brazos largos del viento y el manto frío de la nieve (*El bosque de piedra*, 34).

Finalmente, nos encontramos con *procedimientos estilísticos que afectan al nivel semántico y léxico*, destacando el uso de símiles o comparaciones, personificaciones y metáforas, recursos que dotan al discurso de un gran valor simbólico.

La *comparación* se usa profusamente en la literatura infantil ya que, como señala Cervera (1991: 80), “toda comparación es una explicación muy ilustrativa para el niño, siempre que se proceda en términos concretos y verificables por su experiencia”. Este recurso, más elemental y primitivo que la metáfora, permite al autor introducir sencillos parecidos de una cosa con otra, incluyendo la partícula *como*, fórmulas como *más ...que*, *tan ...como*, *igual... que*, o bien utilizando el verbo *parecer* o el adverbio *así*.

Las pizarras del tejado dejaron de brillar, como si los sueños infantiles se hubieran ahogado en un mar de fango; el blanco de las ventanas se descascarilló, como una nevada sucia; los ladrillos se desmoronaron y el césped cuidado que bordeaba la torre se llenó de hierbas que ahogaron hasta sus cimientos (*El hombrecito vestido de gris*, 69).

El Viejo Guerrero estaba verde como un pepino y hacía cola para que lo dejaran blanco como la nieve (*El bosque de piedra* 41).

Cierto día, la serenidad del hermoso país se quebró como una copa de cristal (*El bosque de piedra*, 79).

Unas veces, Juanita se subía sobre su lomo y los huesos del Lobo sonaban como castañuelas... (*El secreto del lobo*, 34)

Sobre el parque y sobre los ojos de los niños cayeron esas palabras como una lluvia fresca (*El hombrecillo de papel*, 51).

La eficacia del símil, que depende en gran medida de su precisión y originalidad, queda patente en estos ejemplos a partir de los que podemos observar cómo el autor establece parecidos con elementos cercanos a la cotidianidad del niño tales como la nieve, la lluvia, una copa de cristal o un simple pepino.

El uso de la *personificación* está muy generalizado en las obras de Fernando Alonso; ya hemos analizado cómo muchos de los personajes de este autor se crean dotando de cualidades humanas a seres inanimados, como barcos, robots, estatuas o muñecos de papel: lo podemos ver en obras como *El hombrecillo de papel*, *Rumbo a Marte*, *El bosque de piedra* o *El árbol de los sueños*. Pero, además, podemos encontrar breves personificaciones intercaladas en el texto, que enriquecen el nivel semántico de la oración:

El verano cerró las puertas de la escuela, y abrió, de par en par, las puertas de los campos, de los parques y las piscinas, de las montañas y las playas... (*Un castillo de arena*, 35).

Y en la cabeza del Lobo resonaban las risotadas de un cortejo de corderos, de cabritillos y de cerditos; hasta que el sueño venía a cerrarle los párpados y la llave de la memoria (*El secreto del lobo*, 9).

Fue una mañana de primavera. Las flores se despertaban en los rosales. Las golondrinas tejían en el aire maravillosas telas invisibles (*El hombrecito vestido de gris*, 14).

El uso continuo de metáforas enriquece notablemente el valor estético de los textos de Alonso. Nos encontramos con casos de *metáfora genitiva*, por ejemplo, en *Las raíces del mar* (“mar de oro”, “atardecer de fuego”), en *El hombrecito vestido de gris* (“lágrimas de fuego”) o en *El árbol de los sueños* (“los desvanes de la memoria”, “sonrisas de oro”); *metáfora*

adjetiva en obras como *El árbol de los sueños* (“suspiros perfumados”, “la estridente sinfonía del tráfico”, “canto emplumado”) o *Mateo y los Reyes Magos* (“el trajín multicolor de las gentes”); o *metáforas verbales* en *El secreto del lobo* (“la noche abría de par en par su boca de luna llena”, “giraron y giraron las ruedas del tiempo”) o *A bordo de La Gaviota* (“dos geranios ponían una sonrisa en la pared blanca”, “abría las ventanas del recuerdo”).

Aunque, pese a su dificultad, destaca el uso de la *metáfora pura*, en la que el término real desaparece completamente apareciendo solo el término evocado, siendo su uso más frecuente en los textos dirigidos a lectores de edad algo más avanzada:

Cuando llegaron al campo, comprobó con alegría que el cielo estaba cubierto de vuelos, de plumas y de cantos (*El bosque de piedra*, 146).

Luego, miró a los lados como si fuera a cruzar la calle, y respiró aliviado:

«Nadie nos ha visto», pensó.

El resplandor rojo del atardecer se había detenido en sus mejillas (*Las raíces del mar*, 16).

A lo lejos, entre la barca y la línea del horizonte, pudieron distinguir una especie de columnas de plata que brotaban del agua, formaban un arco y se sumergían de nuevo en el mar (*A bordo de La Gaviota*, 44).

En otras ocasiones, el texto en su conjunto ofrece una interpretación paralela del relato, a partir del uso de la *alegoría*. Como señala Colomer (2000: 179):

En estos relatos no se sugiere significado más allá del sentido lineal, sino que el texto debe ser leído en una clave que remite constantemente a otro significado no mencionado. Así, el desarrollo de la alegoría se corresponde paso a paso y unívocamente al significado implícito que discurre en paralelo.

El relato *Feral y las cigüeñas* es una continua alegoría en la que todo el texto remite a una interpretación paralela del viaje de Feral en busca de las cigüeñas, como viaje iniciático en el que el protagonista va madurando, dejando a un lado la niñez. En este caso, lo significativo del relato es que la narración en ningún momento explicita el verdadero mensaje, ya que de hacerlo anularía por completo la eficacia del recurso.

Todos estos recursos estilísticos hacen que los libros de Fernando Alonso presenten historias que ofrecen interpretaciones múltiples y lecturas a varios niveles; por eso, aunque se publican en colecciones dirigidas al público infantil y juvenil, presentan características narrativas que las hacen atractivas también para un lector adulto.

Escribo para mí y luego trato de darlo a quien lo quiera coger; infantil o adulto no lo tengo claro. Hace mucho tiempo decidí que mis lectores fueran los niños, pues son los únicos lectores recuperables como tales.

Creo que desde el punto estilístico plantea una economía expresiva que es válida para todos los lectores (Alonso, 1987: 27).

Como señala Held (1981: 147), “una obra literaria rica es, en muchos casos, la que podemos reencontrar en diversas etapas de la vida y releer de otro modo”. La naturaleza polisémica del signo literario constituye una invitación permanente al lector para que recree la obra mediante la realización de diversas lecturas, ya que esta permanece inagotable presentándose como una reserva indefinida de significados.

La dimensión evocadora y connotativa del texto a partir de imágenes y escenas configuran de manera imborrable la experiencia literaria desde las primeras edades y son la mejor garantía de una gratificación que provoca la continuidad de la lectura (Colomer, 2000: 17).

La complejidad interpretativa que presentan algunas historias puede llevarnos a cuestionar los niveles de comprensión del texto por parte del lector. Es evidente que su comprensión dependerá no solo de la edad del niño –criterio a menudo engañoso– sino también de su madurez y de su competencia literaria. Una obra literaria que ofrece mayor riqueza interpretativa será susceptible de interpretaciones múltiples y de lecturas a varios niveles, ofreciéndonos la posibilidad de reencontrarnos con ellas en diversas etapas de nuestra vida y releerla de otro modo.

La LIJ es ante todo literatura, por lo que no puede olvidarse que el lenguaje literario es su materia prima; “si se le añade infantil no es sino por el deseo de delimitar una época concreta de la vida del hombre, que en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores, y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos” (Cerrillo, 2001: 87). Un texto demasiado claro y simple, construido con un lenguaje excesivamente sencillo y cotidiano puede hacer que privemos al lector infantil de la capacidad de significación simbólica de la literatura.

3.2.6.2. La incorporación de distintas modalidades discursivas

Otra de las características que evidencia la riqueza estética del discurso es la inclusión en la narración de textos inusuales en la forma narrativa habitual. A partir de los setenta se

generaliza la introducción en el texto de otras formas discursivas tales como canciones, poesías, textos periodísticos, cartas, anuncios, carteles, adivinanzas, refranes, definiciones de diccionario, leyendas, recetas, etc.

La incorporación de estos recursos en la narración busca transmitir al lenguaje dinamismo y viveza, al tiempo que intentan cautivar la atención del lector infantil y juvenil a partir del extrañamiento.

Para la introducción en el relato de esta diversidad de modalidades discursivas es necesario que el autor realice previamente un “proceso de estilización” (Garrido Domínguez, 1996: 244). Esto es que someta estas nuevas formas discursivas a un tratamiento que facilite su incorporación a la narración, proceso que vendrá determinado por la figura del narrador y su papel de organizador dentro del relato. La presentación de estas formas textuales ofrece también un grado de experimentalidad variable. En la mayoría de los casos la intercalación puede venir provocada por la cesión de la voz del narrador, en momentos determinados, a alguno de los personajes o, simplemente, en la acción de estos.

Algunas obras de Fernando Alonso se caracterizan por tener un alto grado de experimentación en este sentido, ya que es habitual encontrarnos distintas modalidades discursivas intercaladas dentro de la narración. La andadura de Fernando Alonso en televisión se deja ver en obras como *Sopaboba*, *El secreto de la flauta de piedra* y *Las raíces del mar*, en las que el autor incluye fragmentos de programas de televisión, resultando, en la última de ellas, especialmente interesante la forma en la que se introduce este recurso. En una de las primeras escenas de *Las raíces del mar* aparece el guión del programa de televisión que están viendo Ramón y su familia, intercalando en el texto una estructura en la que se presenta todo lo que conforma la obra audiovisual, en este caso las palabras del presentador y las imágenes tomadas por la cámara. La disposición del texto y los cambios de tipografía dan claridad a la presentación de este tipo de discurso:

PRESENTADORA: ¿Qué hace un ancla a tanta distancia del mar? ¿Dónde se encuentra el barco que la perdió?

Comienza a abrir el plano. La cámara inicia un barrido hacia la derecha y se centra en una montaña artificial, hecha de rocalla, que se alza en medio de un estanque, sobre el que vuela una bandada de gaviotas.

PRESENTADORA: No. No les engaña la vista... No se trata de un truco de montaje cinematográfico (*Las raíces del mar*, 51).

En *Sopaboba* vuelve a aparecer un fragmento de un programa de televisión, en este caso del “Telediario”, donde el informativo se hace eco del extraño suceso que ha conmocionado a la familia y a los compañeros de Juanito. En la escena se van intercalando las opiniones del narrador con las intervenciones del presentador, ofreciendo una visión cómica del personaje y su forma de hablar; es evidente que Fernando Alonso usa este recurso para ironizar sobre la forma y el tono de hablar de determinados presentadores:

–Muy... buenas... noches... señorass... y... señores... Damosss comienzo... aquí... y... ahora... a la segunda... segunda edición... del... Telediario.

Con voz monótona, entonaciones distorsionadas y pausas extrañas, fue desgranando las mismas informaciones de siempre.

(...) El presentador de ojos de rana volvió a aparecer en la pantalla.

–Señorass... y... señoresss... vamos... a cerrar... nuestro Telediario... de... hoy... con unas imágenes... que pueden parecerles... insólitas... (*Sopaboba*, 81).

En *Tano en la frontera del tiempo* el autor introduce en el texto la narración de un partido de fútbol, imitando el ritmo ágil de las retransmisiones radiofónicas y televisivas, y adaptando el discurso al ritmo del juego:

–Peque, el delantero centro de los Duendes, pone el balón en juego... La pelota en poder de los Duendes... Peque vuelve a tocar y se la pasa a Chimo. Los robots no pueden responder a la velocidad de los Duendes... Chimo avanza..., sigue avanzando... Se acerca a la portería, regatea a los defensas... ¿Pero que sucede? Chimo se lleva las manos a los ojos... ¡Parece que no puede ver! Chuta fuerte y... ¡Parada del portero! ¡Increíble! Estaba solo... ¡y ha fallado! (*Tano en la frontera del tiempo*, 67).

En *Sopaboba* nos encontramos, además, con una original presentación inicial de los personajes que intervienen en la historia por orden de aparición, recurso característico de las obras de teatro:

Juanito: Es el empollón de la clase. El pobre no tiene más remedio que serlo.

Don Juan: Padre de Juanito. Especialista en preparar platos de sopa boba.

Doña Rosa: Madre de Juanito. Nunca contradice a su marido, hasta que, afortunadamente, deja de hacerlo (*Sopaboba*, 8).

En la obra *Tano en el castillo del aire*, el autor introduce una de las escenas siguiendo el esquema propio de las obras teatrales. Intercala las anotaciones del relator con los diálogos de los personajes, parte constitutiva esencial de este género literario:

(Tano y sus amigos se acercan al espejo que hay en la pared)

ANA: (Sorprendida) ¡Es verdad! ¡no nos reflejamos en los espejos!

CHUCHI: (Sacando los colmillos) Como los vampiros...

LISI: ¿Y qué hacemos ahora?

TANO: Cada uno a su dormitorio... como si no hubiera pasado nada.

SITO: Pero... ¿qué ha pasado? Pues que nuestra otra mitad está ahora viajando con Feral y las cigüeñas.

(Tano y sus amigos se retiran a sus dormitorios) (Tano en el castillo del aire, 71).

En el relato *El duende y el robot* Fernando Alonso introduce, a partir de una discusión entre los dos personajes, distintas definiciones:

–¿Sabes tú que son las flores y las mariposas...?

– Sí –dijo Catorce, a la vez que pulsaba los botones correspondientes-. Flor: es el conjunto de órganos de reproducción de las plantas fanerógamas, compuesto generalmente de cáliz, corola, estambres y pistilos.

– Y... ¿qué es una mariposa?-preguntó el duende, que no podía contener la risa que le bailaba en el cuerpo.

– Mariposa: es un insecto lepidóptero...

– ¡¡Qué bestia!! Claro... ¿qué se puede esperar de un ser que ha sido construido para contar? ¿No sabes que las mariposas son flores que vuelan...? (*El duende y el robot*, 39).

El autor utiliza este recurso para mostrar al lector las diferencias y, sobre todo, la riqueza del lenguaje literario, rico en matices, imágenes y simbolismo, frente a la simplicidad y linealidad del lenguaje científico. Semejante propósito tiene la introducción de un ejercicio matemático en el relato *Sopaboba*, en el que uno de los personajes cuestiona la utilidad de algunos de estos enunciados:

Atiende hijo: Un señor decide llenar un estanque de 50.000 litros. ¿Cuánto tardará en llenarlo, teniendo en cuenta que el grifo echa 1.000 litros por minuto y por el desagüe, que está abierto, se escapan 500 litros por minuto? Vamos a empezar. Primero calculamos...

La madre de Juanito le interrumpió con decisión.

(...) ¡A quien se le ocurre llenar un estanque con el desagüe abierto! Ese señor es un imbécil. Y vosotros también por ocuparos de las imbecilidades que hace (*Sopaboba*, 100).

La rigidez del lenguaje administrativo también está presente en la versión que de la fábula *El perro y el pedazo de carne*, encontramos en la obra *El misterioso influjo de la*

barquillera, presentada a modo de nota interna entre el Contable Primero, Huvez, y su Jefe de Departamento:

Con objeto de dar cumplimiento de las normas establecidas sobre incidencias varias, me es grato poner en su conocimiento que, en la mañana de ayer, cierto perro perdió en el río un pedazo de carne que llevaba en la boca. El mencionado can, al ver su imagen reflejada en el río, pensó que se trataba de otro perro que también llevaba un pedazo de carne aún mayor que el suyo.

Movido por la codicia, intentó arrebatárselo, perdiendo el que llevaba y resultando burlado. Todo lo cual me permito poner en su conocimiento (*El misterioso influjo de la barquillera*, 33).

La inclusión de cartas escritas por los protagonistas al hilo de la narración es un recurso que encontramos en obras como *Las raíces del mar* y *El árbol de los sueños*. Estas cartas dirigidas a alguno de los personajes de la historia respetan la estructura tradicional del género y presentan al lector los pensamientos del personaje en primera persona, conteniendo, generalmente, información relevante para el desarrollo de la historia.

Muy señor mío:

He conocido por la prensa la detención de un hombre que escribía sobre los árboles y las aves.

Aunque desconozco los detalles de los hechos, deseo comunicarle mi voluntad de testificar a favor de este compañero cuando se celebre el juicio (*El árbol de los sueños*, 17).

En esta misma obra se incluye, además, la noticia de un periódico que será el desencadenante de toda historia:

ESCRIBÍA SOBRE LOS ÁRBOLES

Agentes de la Policía Municipal detuvieron en la tarde de ayer a un hombre que escribía sobre los árboles y las aves.

Z.A., que estaba sometido a estrecha vigilancia desde hacía algún tiempo, fue detenido en el parque. El acusado, que opuso resistencia a la autoridad ingresó a última hora de ayer en la Cárcel Provincial donde se encuentra en prisión preventiva a la espera de juicio (*El árbol de los sueños*, 14).

En la mayoría de las obras de Fernando Alonso es frecuente la aparición de refranes, adivinanzas y canciones, aspecto que analizaremos con mayor detenimiento en el siguiente

apartado, por su estrecha relación con el desarrollo de la competencia literaria y del intertexto lector.

La gran variedad de formas textuales utilizadas remite, como señala Colomer (1998: 254), “a la conciencia de una sociedad altamente alfabetizada en la que los niños y niñas están familiarizados con una amplia gama y usos textuales”, ya que la sociedad actual nos hace receptores, a veces inconscientes, de muchos y variados mensajes y textos, a través de la diversidad de medios de comunicación, de la publicidad o del cine.

La inserción de todas estas formas discursivas en sus narraciones permite al autor incluir estímulos y referentes que ayuden al lector a desarrollar habilidades y estrategias de recepción lectora para el reconocimiento de una amplia tipología discursiva, que permita activar sus competencias sociales, culturales y literarias.

3.2.7. El intertexto lector

Todo texto literario exige del lector una serie de competencias o conocimientos —enciclopédicos, lingüísticos, metalingüísticos, estéticos e, incluso, sociales y culturales— pero, sobre todo, es imprescindible que posea una cierta competencia literaria, entendida como “conjunto de saberes en gran parte lingüísticos y metalingüísticos, literarios y cognitivos, entre los que destacan la comprensión de los procesos de recepción, asociación, transformación e intertextualidad” (Mendoza Fillola, 1998: 63).

El discurso literario construido a partir de un lenguaje específico, el literario, requiere de una competencia específica para su descodificación, que permite al lector crear hipótesis, formular inferencias, leer más allá de los significados y ser capaz de captar las imágenes y connotaciones que el texto propone. Esta competencia implica necesariamente la experiencia cognitiva de la lectura al tiempo que requiere de un nivel mínimo de eficiencia del lector ante cualquier texto. Por ello, es importante la adquisición de una competencia literaria sólida, que solo es posible a partir de la experiencia lectora y la acumulación de lecturas.

En un momento en el que el aprendizaje y la enseñanza de la literatura en la escuela se cuestionan la necesidad de centrar sus objetivos en la formación de la competencia literaria, los estudios literarios también han optado por un análisis global del discurso, analizando no solo aspectos formales y estructurales del texto, sino teniendo en cuenta la figura del receptor y las condiciones en las que se produce la comunicación literaria, de modo que, para los actuales paradigmas educativos y desde las modernas corrientes de crítica literaria, han tomado gran protagonismo las relaciones que se establecen entre el discurso y el lector.

En este sentido, las teorías de la estética de la recepción, desarrolladas a partir de los sesenta, han influido notablemente en el tratamiento didáctico de la literatura. Así, el lector se convierte en un elemento fundamental a la hora de abordar el análisis de los textos literarios. Esto significa, por un lado, que se supera la consideración del texto literario como entidad cerrada en sí misma, visión desarrollada por las escuelas formalistas y estructuralistas y, por otro, que el receptor deja de ser considerado como un simple destinatario pasivo para actuar como agente en la construcción final de la obra literaria. Desde este enfoque se concibe al destinatario como fuerza productiva del texto, como ser que interviene activamente en el proceso de comunicación literaria. El propio Fernando Alonso describe la importancia del lector en el proceso de recepción de los textos en el prólogo de una de sus obras:

El libro se ha convertido en un caserón misterioso donde aguardan las palabras, llenas de esperanza, a que la magia de un lector, o de una lectora, les den una vida nueva.

Si tú quieres ser esa lectora, o lector, te invito a pasar. Ésta es tu casa. Las palabras, los personajes y las historias serán lo que tú quieras que sean (*El faro del viento*, 5).

Dos han sido las aportaciones de esta teoría que más han influido, no solo en la didáctica de la literatura, sino en los estudios y el análisis de los textos literarios:

El descubrimiento del lector y su consideración como sujeto necesario para el análisis, la comprensión y la interpretación del significado de la obra literaria, por un lado; y, por otro, el concepto de literatura como medio de comunicación, como fenómeno histórico, como sistema de signos de estructura significativa y como realidad social (Cerrillo, 2007: 19).

La lectura se entiende como un proceso activo en el que cada lector es el encargado de dar el verdadero significado a la obra, siendo imprescindible su participación activa en el proceso de recepción del texto. Cada uno de nosotros, cuando leemos, debemos interaccionar con el texto, advirtiendo su intencionalidad y actualizando su significado, aportando nuestros conocimientos y habilidades, solo así conseguiremos una comprensión completa de su significado. El proceso de lectura concluye, por tanto, en la comprensión e interpretación del texto, entendiendo que:

La interpretación es un acto más complejo que la comprensión, a la que previamente implica su realización. La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. Mientras que comprender el significado puede limitarse a reconocimiento de los valores lingüísticos y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, por su parte “comprender el sentido” es una actividad activa que activa

los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor (Mendoza Fillola, 1999: 16).

Interpretar supone captar la intención del autor o del texto y enriquecerla a partir de nuestros propios conocimientos y valoraciones personales. Corresponde al lector la responsabilidad final de actualizar el significado del texto literario y solo podrá realizarlo si dispone de las competencias necesarias. Por ello, es imprescindible la formación de una competencia literaria sólida construida a partir de la integración progresiva de referencias intertextuales que, desde la experiencia lectora, pasan a integrar la competencia lectora y el intertexto personal.

En el conjunto de conocimientos que el lector debe poner en marcha en el proceso activo de la lectura, debemos resaltar, por lo tanto, los *saberes intertextuales*, ya que son los que le permiten relacionar distintos textos y diferentes manifestaciones culturales entre sí y que, junto con la competencia lectora, conforman la competencia literaria.

En este espacio, como señala Mendoza Fillola (2001: 19), el intertexto lector adquiere una destacable relevancia porque “promueve los reconocimientos y las asociaciones entre los elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente principal de la competencia literaria, ya que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal”.

Podemos afirmar que el fenómeno intertextual siempre ha estado presente en las distintas manifestaciones culturales y artísticas; de hecho todas las creaciones culturales están interconectadas entre sí gracias al uso de recursos como las citas, las alusiones, las transformaciones o las reelaboraciones, pero adquiere una dimensión más compleja en las creaciones literarias, ya que, como señala Todorov (1972: 17): “la literatura se crea a partir de la literatura”, es decir que podemos entender que todo texto literario se crea a partir de las influencias o relaciones intertextuales con otros textos, ya que los autores, a su vez, se encuentran influenciados por sus lecturas previas y por su propio intertexto lector.

Cuando hablamos de intertextualidad nos referimos a la evocación de un texto, o a la cualidad que tiene todo texto para tejer una red donde se cruzan y se ordenan enunciados, textos o voces que provienen de discursos diferentes, o de las relaciones que un texto mantiene desde su interior con otros textos literarios o no (Lluch, 2003: 75).

Las cuestiones intertextuales cobran especial interés en el proceso de recepción y comprensión de un texto literario, puesto que los elementos intertextuales necesitan del

reconocimiento del receptor, ya que sin la identificación de estas relaciones no solo este recurso es totalmente ineficaz, sino que el lector difícilmente puede llegar a hacer una interpretación completa del significado del texto. Con el uso de la intertextualidad el autor pretende que el lector ponga en marcha una serie de conocimientos y experiencias lectoras con una finalidad concreta, de manera que cuando el lector identifica un elemento intertextual, a continuación debe identificar la intencionalidad y/o funcionalidad de su uso. Como señala Iser (1987b: 139), “la identificación no es un fin en sí misma, sino una estratagema de la que se vale el autor para estimular actitudes en el lector”, siendo la parte más gratificante de la interacción con el texto porque se ve reconocida la eficacia de la experiencia lectora.

Muchos han sido los autores que han estudiado el tema de la intertextualidad en los textos y su relación con la formación del intertexto lector. Destacan en este sentido los trabajos de Kristeva (1974, 1981), Riffaterre (1989), Genette (1989b) y Mendoza Fillola (1998, 2001, 2008).

La intertextualidad, lejos de ser un mero recurso narrativo, debemos entenderla como una estrategia de creación, que sirve al autor para lograr una serie de objetivos metaliterarios. Generalmente, lo que se pretende es parodiar un estilo, un género, una ideología, etc.; o, en otras ocasiones, simplemente, rendir un homenaje o invitar a la lectura de las obras originales. Se trata de una estrategia apoyada en la previsión de un lector determinado o “lector implícito”, que ha de poseer el conocimiento previo de los textos aludidos para la activación del intertexto y la localización de las posibles relaciones, semejanzas, contrastes o influencias con el texto original, para conseguir lograr el efecto previsto por el autor. El desconocimiento del hipotexto condicionará la correcta lectura del hipertexto⁸⁰, siendo muy probable que la interpretación y recepción del texto por el receptor sea muy distinta a la esperada por el emisor a pesar de las claves e indicios incluidos en el texto.

El lector debe enfrentarse a los textos teniendo en cuenta la pluralidad de discursos que ya conoce y que forman parte de su intertexto lector. Así, la competencia lectora de cada individuo será activada para poder reconocer todas las relaciones de un texto y conseguir, de esta forma, una completa interpretación y valoración de la obra.

Se trata, pues, de un recurso que hace prever un lector implícito que posea el previo conocimiento de las específicas obras/textos aludidos, sin cuyo conocimiento le sería difícil la comprensión y, especialmente, la percepción, la intencionalidad de los valores y el establecimiento de la interpretación del nuevo texto (Mendoza Fillola, 2003: 55).

⁸⁰ El término “hipotexto” hace referencia al texto (o conjunto de textos) antecedente, aludido, transformado o presente en una nueva creación (del mismo o de distinto autor); mientras que el término “hipertexto” se emplea para designar al texto derivado de un texto anterior.

Una creación intertextual propone un reto al lector, una compleja actividad cognitiva en la que debe interaccionar con el texto, integrando todos sus conocimientos y lecturas previas, para conseguir una completa recepción del texto. Un reto mayor, si cabe, para los textos literarios infantiles, donde el lector-niño cuenta con una experiencia lectora más reducida, y su competencia lectora se encuentra en pleno desarrollo. La LIJ, como ya hemos analizado, mantiene una serie de relaciones con diferentes formas discursivas pero, sobre todo, destacan las relaciones que se establecen entre los distintos textos literarios. Para que el lector infantil pueda reconocer estas relaciones es necesario ayudarle a formar y desarrollar su intertexto lector. En primer lugar a partir de las narraciones orales y, cuando comienza a leer, ofreciéndole textos que le ayuden a constituir un fondo de conocimientos y a ampliar sus experiencias literarias. Solo así podrá construir un intertexto lo suficientemente rico que le permita activar la memoria transtextual y descubrir las relaciones con el texto original, lo que posibilitará una interpretación completa y una lectura crítica, ya que “los componentes del intertexto lector inciden en la comprensión y en la interpretación, en el establecimiento de expectativas, de anticipaciones, de inferencias, de reconocimientos que se establecen durante el proceso de recepción” (Mendoza Fillola, 2001: 37).

El hecho de que en las creaciones literarias de Fernando Alonso haya una constante presencia y reelaboración de modelos de la tradición literaria e, incluso, una marcada conexión intertextual entre sus propias narraciones, justifica nuestro interés por el análisis de las referencias intertextuales contenidas en sus obras. Teniendo en cuenta las múltiples posibilidades lúdicas, formativas y didácticas que ofrece la lectura y el reconocimiento de los hipotextos para la estimulación lectora y el tratamiento didáctico de la LIJ, en esta parte del estudio se analizan las relaciones intertextuales que aparecen en las obras de este autor. Además, hemos considerado importante introducir en este trabajo esta perspectiva de análisis de los textos literarios, teniendo en cuenta las siguientes recomendaciones de Mendoza Fillola y López Valero (1997: 8):

Es preciso que la crítica que se ocupa de la LIJ marque ciertas pautas y opte por perspectivas que resulten pertinentes para establecer valoraciones que muestren posibilidades y orientaciones para el adecuado uso de las obras infantiles en o desde el aula.

3.2.7.1. Principales formas de intertextualidad en la LIJ

Las relaciones intertextuales pueden representarse en un texto de múltiples y variadas formas: pueden establecerse en relación a textos concretos, con arquetipos creados a partir de

determinados textos, a partir de elementos diversos como la repetición de una cita que reproduce las palabras exactas de un texto o por la repetición de una forma discursiva fácilmente reconocible por ser la habitual en un género. Además, las conexiones con la obra original pueden referirse a elementos formales (estructura, tipología textual y de género o rasgos estilísticos) y/o de contenido (temas, personajes, tópicos o recursos semánticos).

Esta multiplicidad de posibilidades lleva a Genette (vid. 1989b: 10-16) a distinguir entre cinco tipos de relaciones transtextuales: *intertextualidad* o presencia efectiva de un texto en otro mediante fórmulas como la cita, el plagio o la alusión; *paratextualidad* o relación entre el texto y sus paratextos (título, prólogos, ilustraciones, etc.); *metatextualidad* o relación que une un texto a otro que habla de él, siendo característica de la crítica literaria; la *architextualidad* o referencia a un grupo de obras habitualmente asociadas a un género; y, finalmente, la *hipertextualidad* o reescritura de un hipotexto a partir de la transformación o imitación.

Para Genette, estas categorías, lejos de ser compartimentos estancos, coexisten y se interrelacionan, siendo sus relaciones tan numerosas que en, ocasiones, es difícil diferenciar entre una forma de transtextualidad y otra.

En la LIJ es muy común el uso de la intertextualidad y la hipertextualidad, además, la presencia de la ilustración multiplica en algunos casos la posibilidad de aparición de nuevas evocaciones y reestructuraciones de los hipotextos. En todos los casos su reconocimiento depende de la experiencia lectora previa de las obras citadas que hubiera hecho el lector y de su capacidad asociativa.

En este sentido, debemos tener en cuenta que el receptor infantil todavía está formando su intertexto lector y no posee una rica competencia literaria, por lo que es habitual que las relaciones intertextuales se produzcan de forma explícita, introduciendo las relaciones al texto original con la ayuda del narrador o bien a partir del empleo de recursos no verbales, que anticipan al lector la existencia de estas relaciones. Aunque a medida que avanza la edad del lector implícito al que va dirigido el texto, las relaciones suelen presentarse de forma menos evidente y con una funcionalidad mucho más sugerente.

El autor, si pretende que la intertextualidad sea captada por el receptor infantil, habrá de subrayarlo de alguna manera. Al mismo tiempo, no podrá ser demasiado obvio, para dejar campo libre a la interpretación del lector y desafiar, al mismo tiempo, sus posibilidades, con el consecuente efecto estimulante producido por el reconocimiento (Díaz Armas, 2003: 63).

En relación al conocimiento que el lector implícito puede tener del texto antecedente, Díaz Armas (2003: 65-84) establece la siguiente clasificación de los hipotextos posibles en la LIJ:

1. *Hipotextos determinados*.
 - a. *Hipotextos legibles* (o leídos): Hacen referencia al conjunto de obras que el niño ha leído o puede leer.
 - b. *Hipotextos reconocibles*: Incluirían obras no leídas e ilegibles para el receptor infantil pero que su existencia puede ser conocida por el niño, ya que configuran lo que éste sabe o puede saber en relación a la literatura, el arte o la cultura, como sería el caso de *El Quijote*.
 - c. *Hipotextos de difícil reconocimiento*: Cuando el autor no pretende que la referencia a la obra original sea reconocida, es decir, simplemente busca que sea leída sin un necesario conocimiento del hipotexto.
2. *Hipotextos indeterminados* (architextos): Cuando se hace referencia no a una obra concreta sino a un grupo de ellas, habitualmente a géneros o subgéneros literarios o géneros de lectura. En esta categoría Díaz Armas incluye referencias o reflexiones sobre la literatura y la lectura.
3. *Hipotextos fingidos*: Cuando no se remite a ningún libro verdaderamente existente fuera del texto. Suele tratarse de libros ficticios leídos por los protagonistas de la historia y que, en ocasiones, dan sentido a la trama de la historia, convirtiéndose en metaliteratura, como sucede en la emblemática obra de Michael Ende, *La historia interminable*.

3.2.7.2. Intertextualidad con la literatura popular

Como señalan autores como Mendoza Fillola y López Valero (1997), Mendoza Fillola (1998, 2001), Colomer (1998, 2002) y Díaz Armas (2003), los hipotextos más citados en la literatura infantil hacen referencia a la experiencia lectora del niño. El limitado intertexto lector que tiene cualquier receptor infantil provoca que gran parte de las relaciones intertextuales, que se dan en los textos dirigidos a este lector implícito, partan de la tradición popular. Las manifestaciones propias de la literatura popular (cuentos populares, fábulas, canciones, etc.), presentes tanto en la competencia literaria como cultural de cualquier lector, ofrecen múltiples posibilidades para el juego intertextual. La gran capacidad evocadora de estas manifestaciones hace que se conviertan en el principal hipotexto de muchas creaciones infantiles y juveniles.

La pervivencia de los modelos literarios de la tradición infantil se debe a la posibilidad de ser fácilmente identificados, porque los códigos tradicionales aseguran la base de su inteligibilidad; las nuevas formulaciones son muestras de renovación en los modos de creación (Mendoza Fillola, 1998: 75).

La necesidad de apelar al conocimiento literario y a la experiencia lectora del receptor infantil explica que gran parte de la intertextualidad presente en la LIJ se refiera primordialmente a cuentos populares, fábulas y composiciones de la lírica popular infantil.

La facilidad con la que el lector es capaz de reconocer estos hipotextos posibilita el proceso de formulación de expectativas y anticipaciones. Además, cualquier cambio o reformulación del texto en un momento determinado, que rompa con las expectativas iniciales del lector, le ayudará a plantearse ciertos interrogantes respecto a la intencionalidad del autor, favoreciendo su interpretación.

Aunque en este tipo de relaciones intertextuales, debido a la facilidad del reconocimiento del hipotexto por parte del lector, el autor debe cuidar el excesivo grado de previsibilidad. Es importante la capacidad para sorprender al lector con modificaciones pertinentes que consigan no solo captar su atención, sino especialmente que le ayuden a identificar la funcionalidad del nuevo texto.

La tradición popular está muy presente en la obras de Fernando Alonso, siendo habitual encontrarnos con numerosas referencias intertextuales tanto a composiciones líricas populares, como a cuentos maravillosos. El mismo autor ha señalado en distintas entrevistas la importancia que la tradición oral tiene en sus relatos:

Para hablar de influencias uno debe remontarse a los orígenes. En mi caso, tuve la suerte de que esos orígenes fueran las canciones que me cantaron y los cuentos que me contaron en mi infancia; es decir, toda una serie de “obras escritas en el viento”, en el viento de la palabra y en el viento del amor. Quizá por eso, la literatura de tradición y de transmisión oral suele estar tan presente en mi obra (Alonso, 2000b: 5).

A. Referencias al Cancionero Popular Infantil

La incorporación en las narraciones infantiles de diferentes formas discursivas ha favorecido notablemente el uso del cancionero popular como recurso de creación, lo que ha permitido, de alguna manera, mantener vivo el cancionero popular rescatando en las narraciones estas manifestaciones folclóricas, como ya lo hicieran algunos autores de la Edad

de Oro y autores contemporáneos como Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca o Carmen Martín Gaité.

En las historias de Fernando Alonso nos encontramos con una gran variedad de canciones populares infantiles, muchas de ellas recogidas en numerosas antologías, tanto de ámbito nacional, como regional o provincial. Deseamos destacar los trabajos realizados a este respecto por Carmen Bravo Villasante (1977, 1984), Pedro Cerrillo (1994, 2005) y Ana Pelegrín (1996, 1998), cuyas colecciones nos han ayudado a identificar las canciones recogidas en los libros de este autor.

Si atendemos a la clasificación del cancionero infantil elaborada por el profesor Cerrillo observamos cómo Fernando Alonso recoge, a lo largo de sus obras, una representación de la mayoría los tipos de composiciones que contempla esta clasificación, siendo habitual encontrar en boca de sus personajes, adivinanzas, trabalenguas, burlas y, sobre todo, canciones escenificadas.

La introducción de estas manifestaciones folclóricas en los textos denota la importancia cultural que para este autor tiene la recuperación y difusión de la tradición popular, ya con su fijación textual Alonso contribuye a seguir transmitiendo de generación en generación estas composiciones. Esta constancia por conservar la tradición popular ya se anticipa de alguna forma en su primera obra, en la que uno de sus personajes explica la encomiable labor realizada por autores como los hermanos Grimm, al fijar por escrito la transmisión oral.

—Lo que no entiendo es cómo conoces a los caballeros andantes si no existían ya cuando tú naciste...

—Pues porque hubo muchos escritores, como mis padres, que atraídos por esas figuras fabulosas, por sus vidas llenas de belleza y sacrificio, recogieron en libros todas sus aventuras (El duende y el robot, 51).

De forma más poética y simbólica, Fernando Alonso vuelve a insistir en la idea de recoger la tradición oral en el libro *El misterioso influjo de la barquillera*:

Sabía que era preciso copiar en su cuaderno rojo todas aquellas historias que nadie había escrito todavía.

Aquellas historias que brotaban de las bocas de los ancianos; y las que flotaban por los senderos del parque; las que florecían junto a los bancos, entre las piedras de las tapias y entre las tejas.

El hombre que amaba las manzanas salió a los campos y a las plazas, a los pueblos y a las calles para fijar en su cuaderno palabras al aire (*El misterioso influjo de la barquillera*, 110).

Como hemos señalado, la dificultad para la incorporación en el relato de otras modalidades discursivas reside en la forma de ser incluidas en el texto. Generalmente, la introducción de este tipo de citas intertextuales se realiza a partir de la cesión de la voz del narrador a los personajes infantiles, que suelen ser los encargados no solo de decir las canciones, sino incluso de escenificar la situación y la forma en la que suelen ser representadas: corro, grupo, filas...

Obras como *El Faro del viento*, *El árbol de los sueños* y *El misterioso influjo de la barquillera* presentan distintas situaciones de juego para introducir canciones de corro:

El muñeco de nieve, muy sonriente, marcaba el compás golpeando el suelo con su escoba y los niños cantaban:

Al corro de la patata,
comeremos ensalada,
como comen los señores,
naranjitas y limones (*El faro del viento*, 28).

Tres hojitas, madre,
tiene el arbolé.
La una en la rama,
las dos en el pie,
Inés, Inés,
Inesita, Inés... (*El árbol de los sueños*, 52)

Atraída por aquel poema, se posó en su memoria una vieja canción de corro, que comenzó a trasladar desde su propia infancia a su cuaderno:

Mariposa
vestida de rosa
a la luz del candil
¿Está mi mariposa ahí? (*El misterioso influjo de la barquillera*, 109).

“Las acciones que dan lugar a los juegos que acompañan las canciones escenificadas requieren siempre palabras y gestos para su correcta interpretación” (Cerrillo, 2005: 71), por lo que el autor incorpora, además, información sobre alguno de los movimientos que se deben llevar a cabo:

Cuando terminó de hablar el señor Huvez, los niños se quedaron con ganas de preguntar muchas cosas; pero el cuento había sido muy largo y tenían que ir a casa. Por eso, formaron una cadena larga, como los niños del cuento, y se alejaron cantando:

“¡A tapar la calle,
que no pase nadie!” (*El misterioso influjo de la barquillera*, 89).

Corrían y saltaban dos veces sobre el mismo pie, mientras que Jaime, el del tío Rufino, cantaba a voz en grito:

Los chinitos de la China
cuando no saben qué hacer,
tiran piedras a lo alto
y dicen que va a llover (*Feral y las cigüeñas*, 44).

Ardillas, conejos, pájaros y toda clase de animales jugaban al corro cogidos de las patas o de las alas y cantaban:

Juguemos en el bosque,
Que el lobo ya no está.
¡Lobito! ¿Estás?
El lobo rojo contestaba desde la cueva:
- ¡Me estoy poniendo los calzones!
Y otra vez volvían a empezar:
Juguemos en el bosque,
Que el lobo ya no está.
¡Lobito! ¿Estás?
—¡Me estoy poniendo los zapatos! (*El secreto del lobo*, 64).

Incluso, en algunos cuentos las ilustraciones completan de forma visual la acción que se debe representar, al tiempo que se canta la canción:

Feral oía a lo lejos a sus amigos, que, jugando a pídola, se dirigían de las eras a los prados:

- A la una andaba la mula,
a las dos tiró la coza,
a las tres, los tres soldaditos
de San Andrés:
Pedro, Juan y Andrés,
a las cuatro brinco y salto... (*Feral y las cigüeñas*, 28).

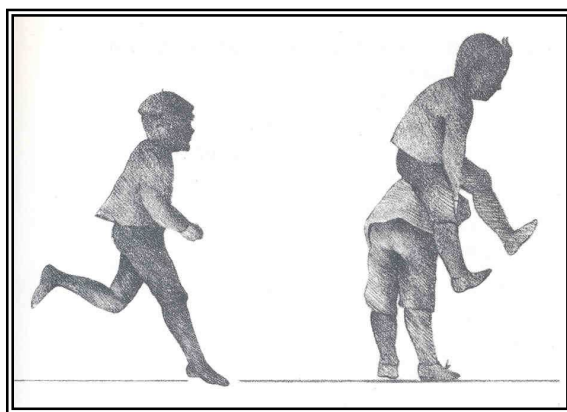


Imagen 1: Il. de Fuencisla del Amo en *Feral y las cigüeñas* (Noguer, 1996)

Y otras muchas veces ni siquiera es necesario que se dé la situación de unos niños jugando para que el autor enlace una canción al hilo de la narración. En el cuento *A bordo de La Gaviota*, Fernando Alonso introduce dos canciones donde se menciona el mar, escenario de esta narración:

Soy la reina de los mares,
Señores lo van a ver... (*A bordo de La Gaviota*, 60).

Por el mar corren las liebres,
por el monte, las sardinas.
Tralará.
Por el monte, las sardinas... (*A bordo de La Gaviota*, 99).

Algunos antiguos romances han seguido vivos solo como canciones infantiles, siendo habitual encontrar estas composiciones en canciones de comba o de rueda de amplia difusión popular. Este hecho también se puede percibir en las canciones recogidas por Fernando Alonso, encontrándonos algunos versos del romance “Mambrú” dentro de *El bosque de piedra* y un fragmento del romance de “El Conde Olinos” en *Tano en el castillo del aire*:

–Si la mandan matar, madre,
juntos nos han de enterrar.
Él murió a la medianoche,
ella a los gallos cantar;
a ella como hija de reyes la entierran en el altar,
a él como hijo de conde unos pasos más atrás.
De ella nació un rosal blanco,
de él nació un espino albar;
crece uno, crece el otro,
los dos se van a juntar;

las ramitas que se alcanzan fuertes abrazos se dan,
y las que no se alcanzaban
no dejan de suspirar (*Tano en el castillo del aire*, 117).

Pero las canciones escenificadas no son la única muestra de folklore infantil que Alonso incorpora a sus relatos, encontrándonos también con fórmulas para echar suertes, burlas y adivinanzas.

En *El secreto de la flauta de piedra*, por ejemplo, los protagonistas de la historia se sitúan en un corro y van canturreando separando las sílabas y señalando a cada uno de los compañeros hasta escoger al siguiente afortunado que hará uso de la flauta mágica, recitando la siguiente fórmula para echar suertes.

En un café
se rifa un pez;
al que le toque
el número diez...
Uno, dos, tres,
cuatro, cinco, seis... (*El secreto de la flauta de piedra*, 42).

Esta retahíla, como la mayoría de las empleadas tradicionalmente por los niños para decidir quién comienza el juego, se caracteriza tanto por su sentido rítmico y su sonoridad, como por su contenido absurdo, siendo significativo cómo el autor explica al lector la necesidad de marcar el compás de esta cantinela en cada una de sus sílabas.

También nos encontramos con burlas que suelen ir dirigidas a alguien concreto y que suelen estar relacionadas con algún rasgo físico o la forma de comportarse.

Bartolo tenía una flauta
con un agujero solo,
y a todos daba la lata
con la flauta de Bartolo (*El secreto de la flauta de piedra*, 24).

Al viejo chiflado
morcillas le han dado.
¡El viejo Chiflón
es un tontorrón! (*Los peines del viento*, 24).

—¿Sabéis qué es el viento? —comenzó su clase el maestro.

—Las orejas de Norberto en movimiento —exclamó Felipe tapándose la boca con la mano para disimular (*Los peines del viento*, 89).

También encontramos recogidas en sus obras algunas adivinanzas. En *Los peines del viento* todos los niños recogen información sobre el viento, como muestra de agradecimiento por su regreso y uno de los niños le sorprende con esta adivinanza:

Vuela sin alas,
silba sin boca,
pega sin manos
y no te toca (*Los peines del viento*, 129).

Queremos añadir, por último, que las obras de Fernando Alonso contienen también referencias a otros tipos composiciones populares, aunque no de tradición específica infantil, como es el caso del refranero popular español, que se podría entender como un género colindante a los antes citados. Es frecuente que el autor ponga en boca de sus personajes, generalmente adultos, refranes como:

Todos los caminos llevan a Roma (*Feral y las cigüeñas*, 17).
Por San Blas, la cigüeña verás, y si no la vieres mal año tendrás (*Feral y las cigüeñas*, 32).
Es mucho más seguro, comer poco y a menudo (*Feral y las cigüeñas*, 107).
Cielo rojo vespertino, buen tiempo para el marino (*Las raíces del mar*, 42).
No hay mal que cien años dure (*El duende y el robot*, 90).
Gallinas y viento se duermen a sol puesto (*Los peines del viento*, 27).

En la forma de introducir algunas de estas referencias observamos como estas “tienen un claro componente de valoración positiva de los saberes literarios” (Mendoza Fillola y López Valero, 1997: 16), ya que el conocimiento que demuestra Feral al recitar el refrán: “Por San Blas la cigüeña verás; y si no la vieres año de nieves” o las adivinanzas sobre el viento que conoce Aura, se ven premiadas con el regreso de las cigüeñas y el viento a sus respectivas ciudades.

B. Los cuentos populares como soporte creativo

Como señala García Padrino (vid. 2002: 26) las variaciones o innovaciones desarrolladas por diversos autores a partir de elementos propios de la narrativa fantástica de origen tradicional o folclórico es un recurso muy utilizado en la narrativa infantil española, apareciendo, sobre todo a partir de los años setenta, reescrituras y reelaboraciones de numerosos cuentos populares.

Centrándonos en el uso del cuento popular como hipotexto, en la obra de Fernando Alonso podemos observar que se introduce este recurso atendiendo a tres tipos de relaciones intertextuales: a través de la hipertextualidad o reelaboración de hipotextos concretos, introduciendo referencias intertextuales a personajes y elementos propios de la tradición popular y referencias architextuales con las estructuras propias del cuento maravilloso. Las relaciones intertextuales que se establecen en estos hipertextos suelen ser de carácter implícito y se producen sin marcar, ya que el autor presupone su reconocimiento por parte del lector modelo.

a) Reelaboración y actualización de hipotextos concretos

En las relaciones hipertextuales, el autor reelabora completamente un texto original, con numerosas referencias al hipotexto, lo que hace asequible su reconocimiento por parte del receptor. Generalmente, este tipo de reescrituras se centran en la revisión crítica de algunas de las ideas implícitas en los cuentos seleccionados, retomando los personajes y evocando partes de la trama argumental, propiciando la parodia y el juego de inversión de valores ideológicos.

El secreto del lobo es la obra de Fernando Alonso que mejor evidencia la reelaboración de un cuento tradicional con una intención crítica bien definida: la necesidad de escuchar las dos partes en todo conflicto. Para transmitir este nuevo propósito Fernando Alonso se vale de la recreación del cuento *Caperucita Roja*, partiendo de la capacidad del lector implícito no solo para reconocer el texto original sino, especialmente, para identificar el cambio de orientación introducido intencionadamente por el autor en la acción y en la caracterización de los personajes.

La intención del autor y el proceso de recreación del cuento popular se muestra desde la elección del mismo título: *El secreto del lobo*. Este enunciado es una marca que advierte sobre la posible contrariedad entre las supuestas expectativas del lector y la intención del autor. Por ello, desde las primeras líneas del relato el autor necesita poner en antecedentes al lector e irle guiando en las circunstancias que desencadenaron el conflicto entre Juanita y el Lobo. Su objetivo es la aceptación por parte del lector de una nueva intencionalidad, que parte de la visión maniqueísta de los personajes. En estos, los protagonistas se clasifican en buenos o malos, sin posibilidad de matices ni evoluciones.

Los referentes intertextuales concretos referidos al relato de *Caperucita Roja*, desde un principio quedan relegados a un segundo plano, siendo quizá el siguiente catálogo de obras el

que pone al lector sobre la pista de que el lobo de esta historia, que nada tiene que ver con el que ellos conocen, es el mismo que protagonizó las siguientes historias:

Entonces recordaba su fracaso con los siete cabritillos, su fracaso con el corderito que bebía agua en el arroyo, su fracaso con los tres cerditos...

Y con cada año que pasaba, con cada fracaso recordado, al lobo se le fueron cayendo los dientes.

Su último fracaso, su último diente perdido, había sido en la estúpida aventura del estúpido pastor bromista (*El secreto del lobo*, 7-8).

A partir de este momento los nuevos datos y las referencias intertextuales que el lector va recibiendo le ayudan a establecer las nuevas expectativas e inferencias, reconduciéndole hacia un desenlace novedoso que difiere en gran medida del tradicional. Cuando finaliza el relato el autor concluye con una “nota del autor”, en la que desvela al lector la intencionalidad del nuevo hipertexto:

Yo sé que la buena Juanita y los dos cazadores contaron una versión muy distinta de la historia.

El búho, el pájaro carpintero y el ruiseñor también contaron otra versión.

Cada uno cuenta la historia según le ha ido en ella.

A mí en esta historia ni me ha ido ni me ha venido.

Por eso la escribí tal y como me la soplaron al oído el Lobo Rojo y los niños de la aldea de la Madre Oca (*El secreto del lobo*, 74).

Otro ejemplo de reescritura con la intención de desmitificar la historia narrada la encontramos en la adaptación que Fernando Alonso hace del cuento popular ruso recogido por Tolstoi *La camisa del hombre feliz*⁸¹, incluido en *El misterioso influjo de la barquillera*. Zippy, el protagonista de este microrrelato, se introduce dentro del libro que narra esta historia y junto al hijo del zar va en busca de la camisa del hombre feliz con la esperanza de encontrar allí el significado de la palabra felicidad. En este caso, Fernando Alonso amplía notablemente el breve relato con distintas escenas con las que se ironiza sobre el concepto de felicidad que aparece en determinados cuentos populares pero, sobre todo, busca hacer reflexionar al lector sobre la intencionalidad con la que se crea el hipotexto original: convencer a las clases más bajas de que la felicidad no está en las riquezas, sino en la humildad para mantener contento al pueblo. Así, una vez que el príncipe y Zippy encuentran

⁸¹ También recogido con el título *El zar y la camisa*.

al hombre feliz y este les dice que no tiene camisa, el cuento continúa con la siguiente escena:

Zippy se escondió tras unas rocas para reflexionar un poco sobre el extraño comportamiento del Hombre Feliz. Aquel cuento siempre le había causado una gran intranquilidad.

Cuando el Hombre Feliz creyó que los dos se habían alejado empezó a comportarse de forma extraña. Escondió la sonrisa, curvó las cejas y miró a todas partes. Luego, con mucho misterio, penetró en la choza.

Zippy, muy intrigado, se acercó a la puerta y espió por una rendija. Los ojos del niño se abrieron asombrados. El Hombre Feliz estaba poniéndose un traje lujoso; una camisa, bordada de oro, tenía botonadura de brillantes.

(..) El Hombre Feliz hacia una gran reverencia frente a un trono en el que estaba sentado el Rey Loco de la Torre.

—¿Has cumplido mis órdenes?

—Sí, mi señor. Acabo de convencer a otros dos de que los hombres felices ni siquiera tienen camisa.

El Rey Loco sonrió satisfecho. Le entregó una bolsa llena de monedas y dijo:

—Bien hecho. Así todo marchará mejor en mis dominios. Mis súbditos se conformaran con su suerte y nadie saldrá a la calle a reclamar su parte de tela, su parte de tierra y su parte de pan (*El misterioso influjo de la barquillera*, 83-84).

En la obra *El Gegenio* Fernando Alonso, inspirado en los cuentos de *Las mil y una noches*, retoma uno de los personajes más populares entre los lectores infantiles: el genio de la lámpara maravillosa, pero a partir de una visión cómica. El autor modifica la actuación de este personaje a lo largo de todo el relato, con una clara finalidad humorística. Ya desde la caracterización del personaje el autor presenta un genio que dista mucho de la imagen tradicional que el lector tendrá interiorizada:

El Genio añadió tartamudeando:

—A mi me daba vergüenza... decirte que era de Tercera Clase... Cuando alguien se encuentra con un Ge... Genio... ¡siempre quiere que sea de Primera! Yo... Yo no tenía la intención de engañarte... al... al ocultarlo. No tenía mala intención (*El Gegenio*, 34).

Como en el cuento tradicional, el argumento de esta historia gira en torno a la concesión de un deseo para su nuevo amo, pero la torpeza y la ingenuidad del personaje le llevarán a protagonizar escenas que nos harán cuestionarnos la eficacia de este genio:

–Perdón, mi amo. ¿Ves cómo estoy desentrenado? Voy a intentarlo de nuevo:
Abra-Cadabra,
Magia de Oseas,
que se cubra de pelo.
como desea.

Nuevamente, a la fórmula mágica siguió un grito terrible. Eugenio estaba cubierto de pelo. Completamente. Pelos por la frente y por las mejillas, pelo por todo el cuerpo. Tenía pelos hasta en la punta de la lengua. ¡Era como un ovillo de pelo! (*El Gegenio*, 42).

Finalmente, el desenlace de la historia queda abierto sin saberse de forma explícita si, finalmente, se ha concedido el deseo, siendo el lector el encargado de decidir esta cuestión en función de la credibilidad que le haya dado a este Genio de Tercera Clase.

En la obra *El misterioso influjo de la barquillera*, Fernando Alonso reescribe la fábula de Esopo, *El perro y el pedazo de carne*. Al principio del relato encontramos la historia escrita por Prudencio Pérez, al que aún le quedan secuelas de sus años de contable, por lo que el suceso se narra de forma concisa y adaptado al lenguaje administrativo. Pero más adelante, cuando el personaje ya se ha convertido en Huvez, el cuentacuentos, la historia aparece descrita de forma mucho más original a partir del intercambio de papeles de los protagonistas. Así, es el río el que por avaricia pierde el trozo de carne aunque, igual que sucede en el hipotexto original, el perro cegado por la envidia vuelve a perder el pedazo de carne que recupera de nuevo el río. Este, con la alegría de haber engañado al canino, no advierte que los peces se están comiendo su trofeo. Aunque, finalmente y de forma sorprendente, será el perro el que consiga disfrutar del festín:

Para consolarse empezó a pensar que los ríos no comen pedazos de carne. Pero una sensación de ridículo lo inundó por completo. Quizá, por eso, no le importó que las arenas del desierto comenzaran a devorar su vida.

El último glugluteo parecía de burla hacia la bandada de peces que comenzaban a agitar sus aletas tendidos en la arena.

Por suerte para él ya había desaparecido, devorado por el desierto, cuando llegó el perro tenaz olfateando su curso ya seco.

Y no pudo oír la alegría del perro al encontrarse la mesa puesta; ni su sorpresa ante aquel extraño y sofisticado plato de peces, rellenos de carne, que ya se habían tostado al sol (*El misterioso influjo de la barquillera*, 94-95).

b) Referencias intertextuales a personajes y elementos propios de los cuentos populares

Otro recurso intertextual que encontramos en las obras de Fernando Alonso consiste en trazar una nueva historia a partir de personajes u objetos propios de los cuentos maravillosos, donde la única referencia al hipotexto original la encontramos en la introducción del elemento seleccionado, por lo que su finalidad no suele ir más allá del homenaje a la narración original. Así, uno de los protagonistas de *El duende y el robot* (1971) no solo está inspirado en *Los duendecillos* de los Hermanos Grimm, sino que sale literalmente de este cuento, para formar parte de la nueva historia:

Catorce tomó el libro y leyó en voz alta:

“Los duendecillos. Cuento de los hermanos Grimm.” (...)

En cuanto Catorce abrió el libro, saltaron del interior cinco personajes: un viejo zapatero y su mujer, dos curiosos duendecillos y el comprador de zapatos (*El duende y el robot*, 19-20).

Igualmente, el origen de todos los sucesos misteriosos que tienen lugar en *El secreto de la flauta de piedra* están provocados por una flauta mágica, que comienza haciendo bailar a todos los que escuchan su melodía, como sucede en el cuento *La flauta que hacía a todos bailar* y termina provocando toda una serie de sucesos sorprendentes. El lector también puede identificar esta flauta misteriosa con el cuento *El flautista de Hamelin*, relato en el que se introduce uno de los personajes de su obra *Rumbo a Marte*:

—¿Qué os pasa? ¿Por qué lloráis con tanta pena?

Uno, que era alto como un árbol, dijo sollozando:

En Hamelin los ratones

Llenan casas y rincones...

Otro, gordo como una calabaza, añadió:

Se comen nuestra comida

Y beben nuestra bebida

Y el más delgado de todos, flaco como un espárrago suspiró:

No sabemos que inventar,

Para las ratas echar....

Guille se rasco la cabeza y se quedó un rato pensativo. Aquella escena... ¡Le resultaba conocida! (...)

«¡Pues, claro! Hamelin..., los ratones... ¡Estoy en el cuento de *El flautista de Hamelin*!

Y el flautista no ha llegado. Puedo representar su papel» (*Rumbo a Marte*, 40-41).

En la obra *Tano en el castillo del aire* se incluyen fórmulas mágicas propias de los cuentos maravillosos para hacer aparecer y desaparecer todo lo que el héroe necesita. De esta forma, y esperando que las palabras tengan los mismos efectos que en los cuentos tradicionales, los personajes hacen uso de alguna de las fórmulas más conocidas para conseguir su propósito:

–Si eso lo hacen los espejos mágicos...–observó Lisi- habrá que hablarle como a un espejo mágico.

Todos se lanzaron a decir las fórmulas mágicas que recordaban de los cuentos:

–Espejito mágico, espejito mágico...

–Sésamo ábrete.

–Abracadabra, pata de cabra...

Pero ninguna funcionaba. Entonces, dijo Ana:

–Espejo de la verdad, muéstranos lo que hace nuestra otra mitad (*Tano en el castillo del aire*, 69).

La introducción de personajes maravillosos clásicos y breves escenas fácilmente reconocibles por el lector dentro de sus relatos son un recurso que busca captar la atención del lector. La colocación de un simple elemento lo suficientemente significativo en la historia es capaz de activar los recuerdos del niño. La fuerza simbólica de determinados elementos propios de los cuentos populares está presente en alguna de sus obras, apareciendo incluso descrito su poder evocador en una de las escenas de la obra *El misterioso influjo de la barquillera*:

La niña del pantalón baquero sacó una carta y la mostró a sus compañeros. En la carta estaba dibujada una manzana roja con dos hojitas verdes.

–¡La manzana! –gritaron todos, pensando en el cuento de Blancanieves.

Entonces, mientras la niña del pantalón vaquero despachaba los barquillos, el señor Huvez comenzó a pensar en voz alta la historia que iba a contar (*El misterioso influjo de la barquillera*, 100).

En ocasiones, la introducción de estos elementos busca ofrecer un nuevo mensaje que rompe con el planteado en la historia original. Así, Marta, la protagonista de “Los zapatos de cristal”⁸², rompe con el estereotipo femenino representado por el personaje de *La Cenicienta*,

⁸² Cuento incluido en *El faro del viento*.

y “El barco de plomo”⁸³, cuyas desventuras y materia prima nos recuerdan a *El valiente soldadito de plomo* de H. C. Andersen, intenta ofrecer una visión más optimista de la vida.

En la obra *Mateo y los Reyes Magos*, en la que Fernando Alonso recrea la atmósfera presente en los cuentos de *Las mil y una noches*, encontramos referencias intertextuales explícitas a esta obra. El lector puede identificar algunos de los personajes más emblemáticos de esos cuentos, incidiendo además en el origen oral de muchas de estas narraciones:

Mateo aguardaba ansioso al atardecer. Cuando se encendían las estrellas en el cielo y las hogueras frente a las tiendas. Cuando los viajeros se reunían, en torno al fuego, para contar historias que llevaba en volandas el viento del desierto.

Con los ojos muy abiertos, Mateo escuchaba las aventuras de un marino llamado Simbad y los prodigios del anillo del rey Salomón; historias de misterio y magia, de caballos alados y alfombras voladoras, de princesas hermosas y de genios malvados que vivían encerrados en lámparas y botellas (*Mateo y los Reyes Magos*, 10).

La serie de libros *Tano* presenta un continuo juego intertextual en el que el autor persigue transmitir el valor de la lectura. En las páginas de estas historias encontramos continuas referencias, no solo a las obras del propio autor, como analizaremos a continuación, sino a cuentos populares y obras fácilmente reconocibles por el lector modelo del texto. Un ejemplo de la riqueza intertextual de estas obras se puede observar en la siguiente escena de *Tano en la torre del laberinto*, en la que el autor con el propósito de reforzar la caracterización de Pinocho introduce numerosas alusiones, tanto a cuentos maravillosos como a obras clásicas de la literatura infantil y juvenil:

–Yo soy el Príncipe Azul y este palacio es mío –dijo el muñeco, mientras su nariz crecía un palmo.

–No le hagas ni caso, ¡ese es Pinocho! –susurró Tano

–Mis padres me abandonaron en el bosque, junto con mis hermanos; pero yo fui tirando piedrecitas para marcar el camino.

La nariz del muñeco creció otro palmo.

–Luego me fui, volando, al País de Nunca Jamás. Pero, por el camino, recordé que tenía que llevar la comida a mi abuelita que vive en el bosque (*Tano en la torre del laberinto*, 108).

Además de referencias a los cuentos maravillosos, podemos descubrir intercaladas en sus relatos fábulas y leyendas de distintas procedencias. En *Tano en la trampa de papel* encontramos la leyenda china de *Chang Yi*, sobre un niño que quería ser pintor. Historia que

⁸³ Cuento incluido en *El hombrecito vestido de gris*.

vuelve a aparecer, pero de forma más reducida, en el cuento “Cinco aves” incluido en *Rumbo a Marte*. En este último libro Fernando Alonso, en el cuento “Cuatro Joyas”, incorpora, además, la leyenda filipina protagonizada por *Malakás y Magandá*, que describe cómo se formaron la luna y las estrellas. La leyenda bretona de *La ciudad sumergida de Ys* dará las pistas a los personajes de *Las raíces del mar* para entender el misterio que encierra la ciudad de Syburgo. En todos los casos el narrador cede la voz a alguno de los personajes, que comienzan a leer o explicar estas historias, encontrándonos con ejemplos de transtextualidad al ser leídos al mismo tiempo por el lector y por los personajes de la historia los hipotextos sugeridos.

–(...) Hay muchas leyendas sobre una ciudad que se llamaba Ys; una ciudad que se hundió en el mar.

–¿Y cómo puede hundirse una ciudad?

–No está muy claro. Hay versiones para todos los gustos. Escucha:

Hace muchos, muchísimos años, hubo un rey llamado Gratlón, que tenía una hija muy bella, la princesa Ahés-Dahut. El rey Gadlón mandó construir una ciudad, hermosa como una perla, a la que llamó Ys (*Las raíces del mar*, 147).

Ana comenzó la historia:

–“Hace muchos, muchísimos años vivía en China un joven llamado Chag Yi.

Chag Yi se había quedado huérfano muy pronto. Por eso, tuvo que trabajar, desde muy niño para ganarse la vida:

Hacía recados, cargaba bultos, cortaba la leña en el bosque, pescaba en el lago... (*Tano en la trampa de papel*, 144).

En estos dos ejemplos es significativo observar, además, cómo el conocimiento por parte de los personajes de estas leyendas les ayuda a resolver el conflicto planteado en la historia. Esto muestra cómo el autor valora de forma muy positiva estos conocimientos literarios y así lo transmite al lector. Es habitual que los personajes creados por Fernando Alonso recurran a los cuentos y a sus conocimientos literarios para buscar en ellos respuestas a cuestiones cotidianas e, incluso, una solución a sus problemas.

Como no conseguía nada, empezó a dar palmadas.

–¡No se despiertan! –exclamó, mirando a sus compañeros.

Ana se quedó pensando y dijo:

–En el cuento de *La Bella Durmiente*... ¡la desencantan con un beso! (*Tano en la ciudad sumergida*, 135).

Un último ejemplo de alusión intertextual a los cuentos populares, en este caso plástica, lo encontramos en *El hombrecillo de papel*, el único libro ilustrado por Fernando Alonso, y en el que podemos encontrar una imagen de H. C. Andersen. Un guiño casi imperceptible para el lector infantil que, en la mayoría de los casos, necesitará de la ayuda de un mediador para su reconocimiento. La inclusión del retrato de Andersen en esta escena en la que el autor habla de “todas las personas que trabajan para los demás; para que nuestra vida sea mejor, más justa, más libre y hermosa” (*El hombrecillo de papel*, 50), supone un homenaje al autor y a la belleza literaria de sus cuentos.

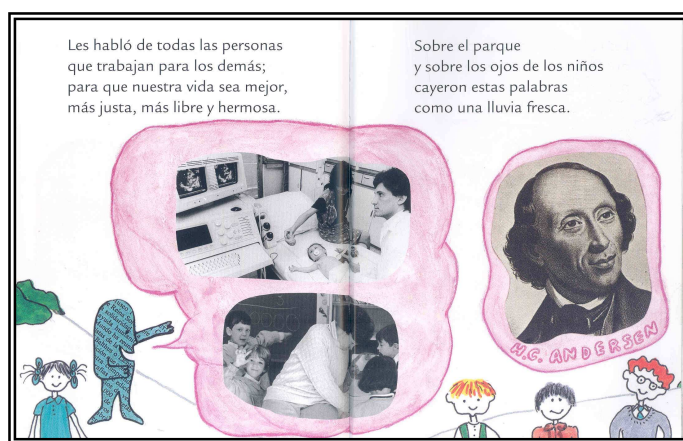


Imagen 2: Il. de Fernando Alonso en *El hombrecillo de papel* (Everest, 2008)

c) Referencias architextuales asociadas a los cuentos populares

La architextualidad es otro tipo de relación transtextual que encontramos en relación con los cuentos populares. Fernando Alonso utiliza la estructura prototípica de los cuentos populares para establecer relaciones más generales. Lo vemos en obras como *Feral* y *las cigüeñas*, y en relatos como “La dragoncita de escamas rosadas”, “Los árboles de piedra” y “La pajarita de papel”. En todos ellos, el argumento mantiene la estructura fundamental de los cuentos maravillosos: los protagonistas tienen un problema o carencia, salen a la búsqueda de soluciones y regresan, finalmente, victoriosos a casa.

En otras obras Fernando Alonso introduce recursos representativos de los cuentos maravillosos, como el uso de estructuras acumulativas, la superación de pruebas o la secuencia tres veces repetida.

Muchos de sus cuentos comienzan con la fórmula de inicio empleada tradicionalmente en los cuentos populares: “Había una vez”. Esta fórmula, como señala Cervera (1991: 237), “aparece en imperfecto, porque no ha desaparecido totalmente, ni se ha acabado, aunque paradójicamente no ha sido. Se produce así una extensión y un ensanchamiento del presente y

de la realidad del niño lector”. A través del uso de esta fórmula, Alonso hace un guiño al lector y le indica la entrada a un mundo de ficción.

Los cuentos populares también emplean fórmulas de cierre, que se repiten de forma recurrente en este tipo de historias. En la tradición española es habitual la fórmula “Vivieron felices y comieron perdices”, para dejar claro que, a pesar de todos los avatares descritos, los protagonistas tendrán un final feliz, o sea, una vida mucho más placentera que la narrada, felicidad que en este caso festejan para compensar el hambre imperante en muchas de estas historias, comiendo perdices. Fernando Alonso utiliza esta expresión para introducir el cuento “El misterio de la casa grande”, incluido en *El misterioso influjo de la barquillera*. Zippy, su protagonista, emprende un viaje entre la fantasía y la realidad en busca del significado de la palabra felicidad. En primer lugar, decide buscar en sus libros de cuentos y, tal como imaginó, allí aparecía la palabra felicidad, aunque la interpretación lineal que el personaje hace de esta fórmula de cierre no le conduce a experimentar la felicidad, sino simplemente un fuerte dolor de tripa.

Estuvo largo rato buscando pistas para encontrar él solo el significado de aquella palabra.

De pronto recordó sus libros de cuentos y una lucecita intermitente se encendió en su cerebro.

Corrió a la estantería y cogió un montón de libros. Uno por uno fue abriéndolos por el final y una sonrisa grande le iluminaba el rostro mientras leía:

“Vivieron felices y comieron perdices”

“Comieron perdices y vivieron felices”

Zippy pensó:

“Debe existir una relación entre las perdices y la felicidad”.

Por eso corrió a hablar con su madre:

—¡¡Mamá, quiero comer perdices!!

—Pero... si nunca las he preparado.

—Por favor, mami... ¡Aunque sean de lata!

(...) Con gran interés por su parte, Zippy dio buena cuenta de su segunda perdiz. Pero no notó nada. Por eso, con el ánimo de un esforzado explorador, comenzó a atacar la tercera. Entonces empezó a sentirse mal.

El sabía que la felicidad no podía ser aquel espantoso dolor de tripa y aquellas terribles ganas de vomitar (*El misterioso influjo de la barquillera*, 73-75).

Esta referencia explícita a los cuentos populares y el enfoque surrealista de la escena subraya la intencionalidad del autor, con la que parodia los tradicionales finales felices ante

los que, como ya hemos señalado, se muestra contrario por mostrar una imagen distorsionada de la realidad. Con este juego intertextual el autor pretende que el lector reflexione sobre el tipo de final feliz que plantean estos cuentos, presentando al final del relato lo que realmente es para el autor la felicidad.

Este tipo de referencias intertextuales son las que resultan más atractivas al lector, puesto que su interacción con el texto es más efectiva, al ser mayores y más numerosos los conocimientos del hipotexto. Esta facilidad del reconocimiento del juego intertextual favorece un mejor diálogo entre las relaciones que se establecen entre autor, texto y lector.

3.2.7.3. Intertextualidad con otras manifestaciones literarias

Además de las numerosas relaciones intertextuales en relación a un hipotexto tan conocido por el receptor infantil como es la literatura popular, en muchas obras de Fernando Alonso nos encontramos también con relaciones más o menos explícitas a otras obras literarias. Este tipo de citas y homenajes a clásicos de la literatura muestran, generalmente, las preferencias del autor.

En este caso, es habitual encontrarnos con hipotextos reconocibles por el lector, pero también con hipotextos de difícil reconocimiento, que requerirán de la ayuda de un mediador adulto para su identificación.

La conciencia de que los referentes que, en este caso, pueden movilizarse son más limitados, hace que el uso de las relaciones intertextuales se lleve a cabo de forma explícita. Al tratarse, en ocasiones, de creaciones literarias no tan fácilmente reconocibles por el lector, podemos observar cómo el texto incluye toda una serie de avisos y marcas que llaman la atención sobre su existencia. Es habitual que nos encontremos con recursos no verbales como el entrecomillado, el uso de cursiva y cambios en la tipografía que avisen al lector de la existencia de un hipotexto, “aunque no por ello será menos oscura para el lector infantil la procedencia de la cita” (Díaz Armas, 2003: 74).

En las obras analizadas de Fernando Alonso, nos encontramos, en primer lugar, referencias intertextuales a hipotextos legibles por el lector, entre las que destaca la aparición recurrente de alusiones a la obra de R. L. Stevenson, *La isla del tesoro*. Como señala Díaz Armas (vid. 2003: 69), esta obra es un modelo de escritura muy presente en la LIJ española⁸⁴.

⁸⁴ *La isla del tesoro* está presente en obras como *Aún quedan piratas en la “Costa de la Muerte”* de Jiménez de Cisneros, *El tesoro de la isla*, de Carlos Puerto, *El viaje de Ramón Carter a la isla del tesoro*, de J. F. Ventura o *Cuatro cartas* de Xavier Docampo.

Se utiliza el recurso de la intertextualidad como invitación a la lectura de este clásico de la literatura juvenil, no en vano es leído por muchos de los jóvenes protagonistas de algunos de estos hipertextos. En la obra *Sopaboba*, el médico les recomienda a los padres de Juanito que le lean libros de aventuras. La madre decide comenzar a leerle la novela de aventuras por excelencia, de manera que se incluye, no solo la referencia explícita a la obra y su autor, sino el primer fragmento con el que da comienzo la historia:

Doña Rosa salió de la habitación y volvió enseguida con un libro:

Lo abrió y comenzó a leer:

–La isla del tesoro de Robert Louis Stevenson.

»Dado que el caballero Trelawney, el doctor Livesey y el resto de los señores me han pedido que escriba todos los detalles referentes a la isla de el tesoro, de principio a fin, sin omitir otra cosa que la situación de la isla, y eso porque aún quedan allí tesoros por desenterrar, tomo la pluma en el año de gracia de 17... (*Sopaboba*, 103).

Nos encontramos, de nuevo, con que la transtextualidad forma parte del entramado ficticio que compone la obra y el hipotexto sugerido. En este ejemplo, un fragmento de *La isla del tesoro* es leído al tiempo por el lector y los protagonistas de la historia, lo que convierte a la obra en una pieza más del argumento.

En *Las raíces del mar*, Ramón, uno de los niños protagonistas de la historia, tiene reservado en la biblioteca *La isla del tesoro* pero, además, a lo largo del relato son continuas las referencias tanto a esta obra como a las novelas de aventuras y de piratas, encontrándonos con un claro ejemplo de architextualidad, presentado como un homenaje a este género literario.

Acostumbrados a leer libros de aventuras, sabían que lo primero que debían hacer era explorar la Playa de la Muerte.

Cuando llegaron al árbol que crecía paralelo al suelo, treparon por la ladera y caminaron por el tronco hasta llegar a las ramas.

(...). Colgaron la calavera de la cabra en una de las ramas y se sentaron a caballo sobre la rama horizontal, que estaba a unos metros del suelo.

– A este árbol le llamaremos El Barco– propuso Ramón.

–Sí. ¡El Barco Pirata! –dijo Marcelo (*Las raíces del mar*, 26)

Las alusiones a los libros de aventuras y, especialmente, a los protagonizados por piratas son una constante a lo largo de toda esta obra, encontrándonos con referencias intertextuales a libros como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Veinte mil leguas de viaje*

submarino y *Viaje al centro de la Tierra* de Julio Verne, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift o las aventuras ambientadas en los mares de Sur creadas por Emilio Salgari y Jack London, obras que marcaron la infancia del autor y a las cuales rinde homenaje en este relato.

En el prólogo de la obra *A bordo de La Gaviota*, Fernando Alonso explica al lector cómo siempre se ha sentido fascinado por este tipo de lecturas, que le descubrieron el mar y despertaron en él la afición por la lectura.

Muy pronto, mis ojos se acostumbraron a otro mar que iba descubriendo, fascinado, en los libros de Salgari, de Jack London, de Edgar Allan Poe y de R. L. Stevenson. Aquel mar de palabras me fue preparando para amar al otro (*A bordo de La Gaviota*, 4).

En *Tano en la trampa de papel*, el autor introduce una nueva referencia intertextual a una de las obras de Emilio Salgari: *Las maravillas del año 2000*. En esta obra Salgari imaginaba grandes elefantes metálicos dedicados a la limpieza de las calles, que aspiraban la basura con sus trompas. Inspirado en esta idea, el protagonista de la historia imagina nuevos animales de metal encargados de esta misma tarea:

Pensaba construir un enorme dinosaurio. Y, montado en su dinosaurio, recorrería toda la ciudad. Él conduciría y el dinosaurio se encargaría de lo demás: cogería con sus patas los cubos de basura y los devoraría de un bocado. Luego los trituraría en su estómago.

(...) Los domingos y los días de fiesta, recorrería las calles en una ballena de metal, echando agua por los surtidores y por la boca.

Y los días normales, iría montado en un elefante de bronce. El elefante lanzaría chorros de agua por su trompa, hasta dejar la calle reluciente como el sol (*Tano en la trampa de papel*, 20-23).

Además de estas referencias a obras clásicas de literatura juvenil, en muchas ocasiones fácilmente reconocibles por el lector modelo al que se dirigen, nos encontramos con numerosas referencias intertextuales a obras dirigidas a un público adulto, introduciendo tanto hipotextos reconocibles por el lector, al pertenecer al conjunto de textos y obras que conforman lo que puede saber en relación a la literatura general, como hipotextos de difícil reconocimiento.

Como señala Díaz Armas (vid. 2003: 71), uno de los mejores ejemplos de hipotexto reconocible es *El Quijote*. Su presencia en libros dirigidos al público infantil indica que su existencia es conocida incluso por aquellos que no lo han leído. Utilizando la fuerza del personaje, así como la popularidad de algunas de sus escenas, Fernando Alonso introduce una referencia implícita a este clásico de la literatura universal en uno de sus relatos:

Los aplausos y los cohetes rasgaban el aire, cuando tomó la palabra el Colás y comenzó, recordando uno de los libros que más amaba:

–Bien sea venido a nuestro pueblo el espejo, el farol, la estrella y el norte de todos los caballeros andantes que recorren los caminos; aunque, esta vez venga vestido de traje de vagabundo.

(...) Así como en mi más querido libro, los molinos se convierten en gigantes, la torre de nuestra iglesia se había convertido en princesa (*Tano en el castillo del aire*, 96).

En la obra *Los peines del viento* el autor incluye referencias intertextuales a *La Odisea* de Homero, a partir del reconocimiento que el lector modelo de esta obra puede hacer del personaje de Ulises. Con alusiones explícitas al personaje, intenta acercar al lector una obra teóricamente no leída e ilegible por el receptor infantil, pero que por su condición de clásico universal es probable que conozca. El autor introduce este hipotexto para comparar los esfuerzos que los personajes de ambos relatos deben hacer antes de poder regresar a casa, apareciendo la intencionalidad del autor descrita en el propio hipertexto:

La mayoría se inclinó por nueva Ítaca, porque después de muchos esfuerzos y mucho trabajo, como Ulises, Céfito ha regresado a su hogar. De esta manera, en el nombre de nuestra ciudad permanecerá para siempre el recuerdo de su partida y de su regreso (*Los peines del viento*, 140).

No siempre el autor remite a hipotextos conocidos o identificables por los receptores naturales del texto, sino que nos encontramos también con múltiples hipotextos difícilmente reconocibles por el lector. Algunas de las obras referenciadas no forman parte de su experiencia lectora y, ni siquiera, se presentan como una invitación, al menos inmediata, a su lectura. En estos casos, el autor se ve obligado a introducir marcas como el entrecomillado y cambios de tipografía que advierten al lector de que existe un hipotexto. Debido a la dificultad de reconocimiento que entrañan alguno de estos hipotextos, el autor introduce en muchas ocasiones datos sobre la obra o el autor del texto, para que el lector infantil pueda reconocer la procedencia de la cita.

Este tipo de hipotextos citados aparecen en obras como *Las raíces del mar*, *El misterioso influjo de la barquillera* y *Los peines del viento*, donde el lector puede encontrar intercalados al hilo de la narración versos de poetas como Jorge Guillén, Luis Cernuda, León Felipe, Federico García Lorca, Antonio Machado, Miguel Hernández o Dámaso Alonso, e incluso, una greguería de Ramón Gómez de la Serna. La introducción de este recurso supone, en parte, un homenaje a la Generación del 27, especialmente a aquellos autores que se vieron

obligados a exiliarse por motivos políticos. Se trata de una forma de acercar la obra de estos poetas a los lectores más jóvenes. Ante la dificultad de reconocimiento de estas referencias intertextuales, los textos además de aparecer destacados tipográficamente, incluyen el nombre del autor, con la intención de que estos datos favorezcan el acercamiento entre el lector y el hipotexto.

Luego, sonrió, porque aquellos seres, alados y hermosos, estaban vivos dentro de su cuadernillo rojo.

He oído decir que entre el Viento y la

luz pueden convertir un gusano

en mariposa.

¡Un gusano en mariposa!

Este es el milagro, el brinco prodigioso

que a mí me ha sostenido sobre la tierra (León Felipe).

Lleno de sonrisa, leyó un poema que comenzaba así:

Mariposa del aire,

¡qué hermosa eres!

Mariposa del aire,

dorada y verde.

(...) Aquella mariposa dorada y verde y todas las mariposas estaban allí; y ya nunca podrían escapar, ni a través del hueco de la ventana, ni a través del hueco de la muerte.

Entonces, leyó pausadamente el nombre del poeta: Federico García Lorca (*El misterioso influjo de la barquillera*, 107-108).

Otro ejemplo lo encontramos en la obra *Los peines del viento* en la que el autor introduce referencias explícitas a la obra de Álvaro Cunqueiro *Viajes imaginarios y reales*. Esta obra está compuesta por diferentes cuentos cortos en los que también está presente el viento. Nuevamente, al tratarse de un hipotexto de difícil reconocimiento para el lector implícito, el autor incluye todos los datos de la obra y la justificación por la que se construye el juego intertextual entre ambas.

El abuelo tomó un libro y lo mostró a todos.

–VIAJES IMAGINARIOS Y REALES –Aura leyó el título en voz baja, antes de que su abuelo continuara.

–Éste es un libro de Álvaro Cunqueiro en el que habla de los vientos. Uno de sus capítulos relata que, hace muchísimos años, los habitantes de Turios, que entonces pertenecía a Grecia, llamaron al Viento del Norte para que les ayudara; porque una flota enemiga, anclada en su bahía amenazaba con asaltar la ciudad. El viento atendió su petición y dispersó las naves

enemigas. Los turios, como prueba de agradecimiento, nombraron al viento hijo predilecto de la ciudad; y le regalaron una casa y tierras de labranza para que las cultivara como un ciudadano más. Cuenta la leyenda que aquel viento se quedó a vivir en la ciudad al cuidado de su casa y de su hacienda... Creo que deberíamos imitar a los turios (*Los peines del viento*, 98).

Este tipo de referencias intertextuales suponen un homenaje a los autores y a las obras citadas, además de una forma de mostrar al lector la existencia de esas obras pero, aunque existen marcas que advierten de la presencia de estos hipotextos, el lector no llegará a entender por sí solo la intención con la que el autor los introduce.

En otras ocasiones, el autor incorpora incluso guiños intertextuales, que serán casi imperceptibles por el lector. Su reconocimiento solo es posible a partir de la acción del mediador, que deberá ayudar al receptor infantil a reconocer alusiones como las que aparecen en el siguiente fragmento, extraído de *Sopaboba*:

Don Manuel ladró como un Perro de Baskeville, ladró como un Perro Andaluz, ladró como un Perro del Hortelano (*Sopaboba*, 43-44).

En relación a este tipo de relaciones intertextuales debemos señalar que, a pesar de la existencia de estrategias que subrayan la presencia de un hipotexto, no siempre será fácil que el lector por sí solo lo reconozca e interprete su funcionalidad. Por ello, como señala Colomer (vid. 2002: 174), cuando un autor introduce alusiones explícitas a obras que es probable que el lector implícito todavía no haya leído ni conozca, debemos pensar en la ambivalencia de destinatarios. que, como hemos señalado en otras ocasiones, se da en la comunicación literaria infantil. Por lo que es probable que el autor haya previsto la acción de un mediador adulto que ayude al receptor infantil a reconocer estas alusiones y le acerque a las lecturas señaladas.

3.2.7.4. Intertextualidad entre sus propias obras

Del mismo modo, podemos encontrar toda una serie de relaciones intertextuales entre las diferentes obras escritas por Fernando Alonso. En ellas el escritor entabla un diálogo a veces tácito, otras veces haciendo un guiño al lector, con algunos de sus textos.

El ejemplo más significativo lo encontramos en la serie de libros *Tano*, historias construidas a partir de un entramado intertextual en las que el protagonista va recorriendo algunas de las principales obras del autor. Tano, un niño apasionado por la lectura, encuentra la forma de vivir y conocer en primera persona a los personajes y los lugares fantásticos que

aparecen en los libros que va leyendo. De esta forma, el argumento de cada libro de la serie está construido a partir del viaje que el joven hace al interior de los libros. En *Tano en la torre del laberinto* viaja junto a Ramón, el protagonista de *El viejo reloj*, en busca de las letras del abecedario; en *Tano en la trampa de papel*, *El hombrecillo de papel* se convierte en su nuevo compañero de viaje; *Tano en frontera del tiempo* presenta una nueva aventura junto a *El duende y el robot*; *A bordo de La Gaviota* se emprende el viaje de *Tano en la ciudad sumergida*; y *Feral y las cigüeñas* ayudarán a *Tano en el castillo del aire*.

En estos relatos las referencias a los hipotextos son continuas, por lo que su reconocimiento por parte del lector contribuirá a la comprensión de matices importantes de la intencionalidad del texto y del juego que se establece entre la obra original y el hipertexto. En el siguiente ejemplo observamos cómo el autor hace un guiño al lector presentando la primera escena de *El hombrecillo de papel*, en esta ocasión protagonizada por él mismo:

El Hombrecillo de Papel paseó su mirada por la habitación. Sin Ana, le parecía mucho más grande.

El Hombrecillo jugó con un tren, con una pelota y con un rompecabezas; pero pronto se aburría de todo (*Tano en la trampa de papel*, 88).

Un lector que no conozca el hipotexto no podrá identificar el juego de cambio de roles que presenta esta escena. Otro ejemplo, en el que resulta imprescindible el reconocimiento de la obra original lo encontramos en las modificaciones que presenta *Tano en la ciudad sumergida* de la obra *A bordo de La Gaviota*. Tano y sus amigos se introducen en una de las primeras escenas en la que la pandilla de Miguel va al Mesón “La Isla del Tesoro” y escucha las historias que cuentan Juan y el resto de pescadores pero, en esta ocasión, todo es diferente: el Mesón tienen por nombre Mesón “La Isla de Robinson”, y los camareros no visten como piratas sino como náufragos:

—Pues, a mí, me gustaba más La Isla del Tesoro —dijo el viejo Matías encendiendo su pipa.

—Hay que renovarse —cortó El Majarón con voz ronca— Si no, los clientes se aburren... ¡y no vuelven!

—Yo también prefería los trajes de pirata de La Isla del Tesoro —dijo El Calafate.

—Aquello era un lío —masculló El Majarón— ¡No ganaba para vajilla! Los camareros no se acostumbraban a andar con la pata de palo y parches en el ojo... y me rompían todo. Y yo... por poco le saco un ojo con el garfio a un cliente, cuando iba a darle las vueltas... (*Tano en la ciudad sumergida*, 69).

La introducción de estas modificaciones producirá extrañamiento y reformulación de las expectativas entre aquellos lectores que conozcan el hipotexto captando su atención y haciéndoles permanecer alerta ante los cambios introducidos en el relato, elaborando inferencias sobre su significado; mientras que, entre aquellos niños en los que no se active su intertexto lector, la lectura será menos activa y dinámica, limitándose a la comprensión del texto, pero difícilmente a una interpretación completa de la historia.

El lector implícito de esta colección de libros debe estar en posesión de las claves que le permitan reconocer y asociar las alusiones a partir de las que están construidas todos los relatos, ya que la intertextualidad, en este caso, actúa como un recurso con el que autor va enlazando unas obras con otras, permitiéndole crear todo un mundo de ficción en el que siempre está presente el valor de la lectura.

En la obra *Los peines del viento* juegan también un papel fundamental las referencias intertextuales explícitas a la obra *El faro del viento*, publicada con anterioridad por el autor, y de la que, en cierta medida, es continuación esta nueva historia. El comienzo de *Los peines del viento* presenta una serie de indicaciones y de referencias que remiten a la obra anterior. Además, las indicaciones hacen evidente que el destinatario más competente de la nueva historia será aquel que cuente con la experiencia de la lectura previa de *El faro del viento*. Esta nueva obra sitúa la historia muchos años después de que el pequeño Juan descubriera la manera de convertir el aire en viento, presentando a un hombre mayor que ha vivido siempre incomprendido por aquel episodio de su vida. Aunque en esta historia Juan tiene un papel secundario, cediendo el protagonismo a su nieta Aura, es necesario que el lector active su memoria y la experiencia lectora de la obra que sirve de marco o antecedente. Debido a la importancia del reconocimiento por parte del lector de este hipotexto para el desarrollo del nuevo relato, el autor introduce, además del título de la obra, un resumen y continuas alusiones a la historia, para asegurar la adecuada interpretación del hipertexto:

—Oye, aún no me has contado de qué conoces a mi abuelo.

—¿Cómo no voy a conocerlo! Cuando era pequeño, descubrió la manera de convertir el aire en viento y de envasarlo en todo tipo de recipientes. Más tarde, fue a la ciudad para presentar su invento, pero trataron de engañarle y lo encerraron en un islote perdido donde solo había un faro: el Faro del Viento. Sin embargo consiguió escapar. Cavó una zanja alrededor del faro; amarró en su base muchos recipientes llenos de aire envasado a presión y... cuando abrió los tapones de todos los envases, el faro se elevó por los aires como si fuera un cohete (*Los peines del viento*, 19).

Las referencias intertextuales que encontramos en *El árbol de los sueños* también buscan reforzar el hecho de tratarse, prácticamente, de una segunda parte de *El misterioso influjo de la barquillera*, ya que, además de estar protagonizada por el mismo personaje, Huvez, la obra comienza con una de las frases que con mayor frecuencia se repite en la obra inicial:

–De mañana no pasa –exclamó Huvez.

–Mañana comenzaré a escribir mi nuevo libro.

Él no recordaba ya por qué había firmado su primer libro con el nombre de Huvez (*El árbol de los sueños*, 9).

Al no ser necesario el reconocimiento del hipotexto para entender la nueva historia el autor presenta esta referencia como recurso para llamar la atención sobre aquel lector que conozca la obra y, a diferencia de los ejemplos anteriores, no tiene la necesidad de dar información concreta sobre el hipotexto mencionado. Se trata de guiños casi imperceptibles, que solo entenderán aquellos lectores que hayan leído la obra que se menciona, siendo difícil que, sin la lectura previa de la obra, se produzca este reconocimiento. Un último ejemplo lo encontramos en la obra *Rumbo a Marte*, en la que solo un joven que haya leído *Las raíces del mar*, identificará la relación intertextual que aparece en el siguiente fragmento de la obra:

Aquellos dos personajes le recordaron al Papamoscas y a su ayudante Martinillo; dos autómatas que había en la catedral de Syburgo, la ciudad donde vivía (*Rumbo a Marte*, 42)

En las últimas reediciones de la obra *El hombrecillo de papel* estos guiños son aportados por la ilustración. Los primeros juegos intertextuales los encontramos en los escaparates de las librerías donde se encuentran expuestos entre otros libros, las obras *El hombrecillo de papel*, *El hombrecito vestido de gris* y *El árbol de los sueños*.



Imagen 3: Il. de Fernando Alonso en *El hombrecillo de papel* (Everest, 2008)

De forma más sutil, el autor incluye escenas de sus obras entre las nuevas palabras con las que el hombrecillo va vistiéndose después de pasar por la lavandería, apareciendo entrecortados fragmentos de *A bordo de La Gaviota*, *El árbol de los sueños* y *El misterioso influjo de la barquillera*, fragmentos que forman su nueva silueta.

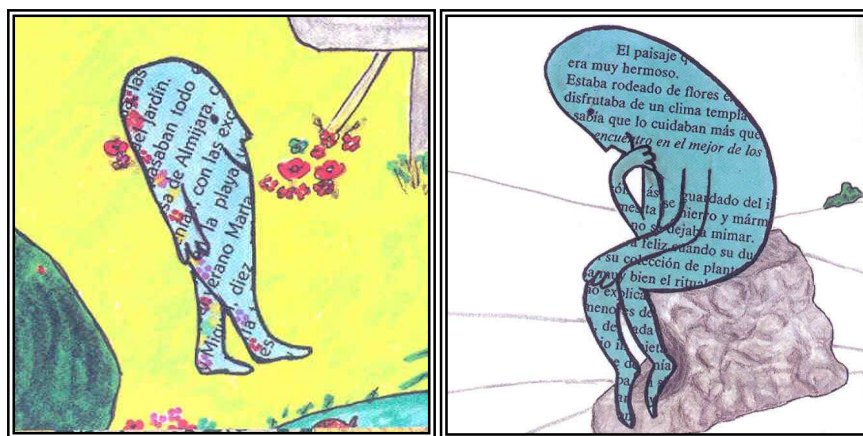


Imagen 4: Il. de Fernando Alonso en *El hombrecillo de papel* (Everest, 2008)

Las reflexiones en torno a la literatura y la lectura que encontramos en muchas de las obras de este autor, también son un tipo de relación architextual muy común en los libros infantiles, utilizadas para mostrar al lector la importancia de la lectura. Las escenas en la que se representa la lectura de un libro, la afición de algún personaje a la lectura, o las visitas de personajes a la biblioteca en busca de libros, pueden ser consideradas como referencias architextuales independientemente de que el autor no haga referencia a los títulos o a los autores de estos libros. Díaz Armas (2003: 66) señala que “el objetivo de presentar reflexiones sobre la lectura, lleva a los autores, a evitar referirse a un hipotexto concreto, porque la intención del autor no es hablar de una obra de arte, sino de la obra de arte, de sus necesidades, de su papel en la formación del individuo”.

Para presentar la importancia de la lectura, en ocasiones, los autores crean hipotextos ficticios, esto es, libros que no remiten a ningún otro libro verdaderamente existente fuera de sí mismo. Son libros imaginarios que transforman la vida de aquellos personajes que los leen, que buscan motivar la reflexión. Suele tratarse de libros ficticios leídos por los protagonistas de la historia y que, en ocasiones, dan sentido a la propia trama. Este recurso lo encontramos en la obra *Las raíces del mar*, donde Ramón encuentra un misterioso libro titulado “La Embajada del Mar”, escrito por el Capitán Gondomar. En él encuentra descritas las aventuras que ha ido viviendo.

Casi al final del libro, en una ilustración a doble página, se veía la pequeña playa, con una lengua de mar que avanzaba hasta las gradas del altar derruido. Ramón leyó en voz alta, un poco asustado, el pie de la ilustración: LAS RAÍCES DEL MAR.

Cuando pasó la hoja, su mano temblaba un poco. Miró la ilustración de la última página y cerró el libro de golpe.

Después de haber cerrado el libro, aún seguía viendo el rostro del capitán pirata, con el parche en el ojo y el loro sobre el hombro, que gritaba con su boca desdentada señalando a un muchacho que se aferraba a la balaustrada.

El muchacho estaba de espaldas; pero Ramón sabía quién era. Sabía que si se diera la vuelta, sería como si él se mirara en un espejo. Lo peor de todo era que, al pie de la página, ponía: CONTINUARÁ (*Las raíces del mar*, 92-93).

El final de este libro, que adquiere gran importancia en el desarrollo de la narración, puede ser leído por el lector al mismo tiempo que el protagonista de la historia lo va escribiendo, por lo que nos encontramos con otro ejemplo de metaficción, al coincidir el hipotexto creado por el autor con el que lee el lector real, quedando situados ambos en el mismo nivel de realidad.

La introducción de este hipotexto fingido o imaginario le sirve al autor, además, para hacer algunas reflexiones personales sobre el libro y la lectura y, sobre todo, sobre el papel fundamental del lector en el proceso de recepción de estos textos.

Antes de despedirse Mar dijo:

—No te preocupes más por ese Capitán Gondomar... Lo bueno que tienen los libros es que podemos inventarnos otro final... ¿Te acuerdas cuando vino aquel escritor a clase? Nos dijo que el final de un libro lo pone cada uno de los lectores... Podemos hacerle naufragar, mandarlo a una isla desierta o encerrarlo en una mazmorra (*Las raíces del mar*, 102-103).

En esta misma obra nos encontramos también con otros hipotextos fingidos, que remiten a libros informativos con los que el autor ensalza el valor referencial y de consulta de este tipo de publicaciones. En este caso, los títulos inventados tienen relación con la información que los dos protagonistas están buscando: el mar y la atracción que este ejerce sobre los habitantes de Syburgo.

—Es un mensaje que nos llega desde la lejanía del tiempo. Nos habla de un pasado muy antiguo relacionado con la mar. Mira, este libro se titula *Los mensajes de piedra* y puede ayudarte a comprenderlo. Lee también este otro: *Gondwana, el continente perdido*; aquí verás que las cosas nunca fueron como las conocemos ahora.

-¿Y yo...?

—Estos otros son para ti: *Ciudades legendarias*, *Los misterios del mar*, y *Reinos sumergidos*. La atracción que ejerce el mar sobre las gentes es mucho más antigua que la ciudad Syburgo. Por eso en las leyendas encontraréis más respuestas que en los libros de historia (*Las raíces del mar*, 142).

Ejemplos más complejos de metaliteratura los encontramos en las *El misterioso influjo de la barquillera* y *El árbol de los sueños*, ambas obras protagonizadas por el mismo personaje: un escritor de libros. En ellas la historia creada por el protagonista coincide con la que el lector tiene en sus manos. *El misterioso influjo de la barquillera* es el libro que comienza a escribir Huvez al final de la obra, haciendo coincidir el principio de la obra ficticia con el del libro que el lector acaba de leer. Este mismo recurso se repite en *El árbol de los sueños*, donde el narrador, nuevamente, explica al lector que el libro que se dispone a leer ha sido escrito por el protagonista de esta historia.

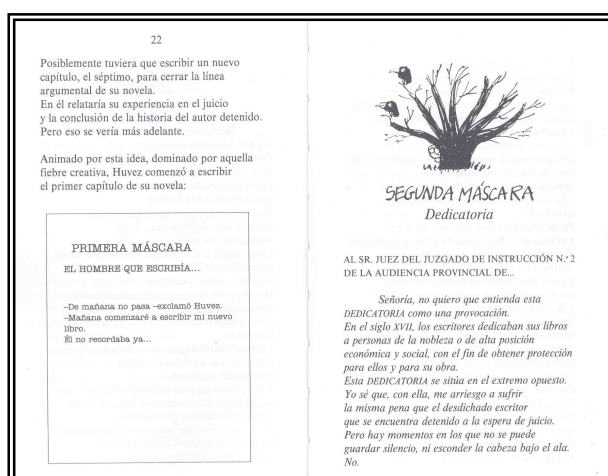


Imagen 5: Final Primera Máscara de *El árbol de los sueños* (Alfaguara, 2004)

El uso de este tipo de hipotexto indeterminado es muy común en las obras de Fernando Alonso, ya que a partir de estas alusiones, intenta transmitir al lector la importancia de los libros, de las bibliotecas e, incluso, el compromiso social de la lectura.

Finalmente, aunque trataremos con detenimiento el valor intertextual de las ilustraciones, queremos señalar cómo en las imágenes también aparecen con frecuencia estas presencias architextuales que intentan ensalzar la importancia de los libros y de la lectura. El recurso más utilizado para ello es el “libro no marcado” (Díaz Armas, 2003: 82); es decir, la aparición de un libro en blanco o cuyo título no se puede reconocer, pero cuya presencia es un

pretexto para presentar a personajes que leen y para reflexionar sobre la necesidad de la lectura.

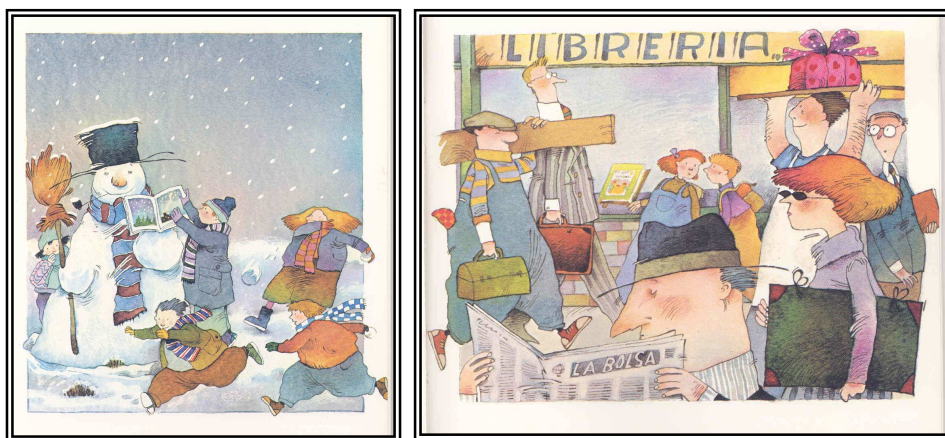


Imagen 6: Il. de Tino Gatagán en *Un castillo de Arena* (Susaeta, 1990).

3.2.7.5. Referencias a manifestaciones artísticas y culturales

Como hemos señalado, todo texto literario requiere de su lector una serie de saberes y conocimientos que se activan durante la lectura. Saberes enciclopédicos, estéticos, sociales y culturales son también imprescindibles a la hora de enfrentarse a cualquier texto literario, ya que la literatura presenta una conexión de referentes discursivos, literarios y culturales, por lo que el éxito de su recepción se deberá a la amplitud e interrelación de estos saberes, es decir, a la formación integral del individuo.

En este contexto, el intertexto lector adquiere gran relevancia ya que debe facilitar los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales y sociales, entendiéndose como elemento integrador de estos saberes. Así, el intertexto lector está vinculado a todos los saberes del lector, ya que la lectura es una difícil transacción entre la competencia del lector (su conocimiento del mundo) y la competencia literaria requerida por cada texto. Durante la lectura se establece un proceso de interacción receptora en la que entran en juego las aportaciones del texto y las del lector.

Esta nueva orientación que supone “el enfoque receptivo requiere que se favorezca la interconexión de saberes y de contenidos dispares” (Mendoza Fillola, 2001: 72), por lo que algunas veces las alusiones del texto literario remiten a hipotextos no literarios, aunque vinculados con el arte y la cultura. Se trata de una faceta intertextual especialmente llamativa, que pone al lector en relación con distintos referentes al presentarle estímulos literarios, artísticos, enciclopédicos y de valor cultural.

La correlación entre referencias literarias, cinematográficas, musicales y plásticas es otra modalidad de conexión en las aportaciones intertextuales que encontramos en algunas obras de Fernando Alonso. Aunque no de forma tan frecuente como la introducción de referencias literarias, podemos encontrar en las obras de este autor referencias a otras manifestaciones artísticas. Por ejemplo, en la obra *Sopaboba* se menciona la película de Buñuel *Un perro andaluz*, aunque sin una intención clara de que el lector interprete esta referencia más allá del juego de palabras que plantea la oración:

Don Manuel ladró como un Perro de Baskeville, ladró como un Perro Andaluz, ladró como un Perro del Hortelano (*Sopaboba*, 43-44).

Del mismo modo, en *El árbol de los sueños* Fernando Alonso introduce una referencia intertextual a la obra plástica de Keith Haring, con la que, además de hacer una crítica a determinadas pintadas o mensajes callejeros que inundan las paredes de las grandes ciudades, invita a conocer los dibujos de este artista entre el público juvenil.

Yo puedo comprender que alguien salga en defensa de las pintadas, o graffiti, o como quiera que se les llame. A mi me gustan los graffiti de Keith Haring, creo que son verdadera obras de arte; pero lo que aparece en nuestra ciudad no tienen nada que ver con eso (*El árbol de los sueños*, 119).

En la obra *Los peines del viento* el texto se presenta como un mosaico de referencias, citas explícitas y alusiones a diferentes producciones artísticas. El lector va encontrando distintos estímulos literarios, plásticos, musicales, culturales y enciclopédicos relacionados con el viento y con la protección de la naturaleza. Junto a leyendas, refranes y adivinanzas, el autor incluye, por ejemplo, un fragmento del discurso pronunciado por el gran jefe indio Seattle en 1855, como respuesta al gobierno americano que exigía a su pueblo vender las tierras al Estado y aceptar su reclusión en reservas. Texto que, años más tarde, fue considerado como el primer manifiesto ecologista. En el desenlace de la historia juega un papel importante la escultura de Eduardo Chillida “El Peine del Viento”, lugar al que deben desplazarse los protagonistas para recuperar a Céfiro. Incluso, entre los trabajos que los niños realizan dedicados al viento el autor intercala unos versos de la canción de Bob Dylan, “Blomin’ in the wind”.

Un día, no sé por qué, me fijé en la letra de una de las canciones. Decía así:

¿Cuántas calles debe recorrer un hombre antes de poder ser llamado hombre?

La respuesta, amigo mío, está en el Viento.

Entonces comprendí por qué era tan urgente encontrar al Viento (*Los peines del viento*, 127).

Entre las labores de búsqueda del viento, los personajes van repasando posibles lugares en los que Céfiro puede estar escondido, escena en la que el autor introduce distintos lugares reales que guardan relación con el viento por diferentes motivos: las Chimeneas de las Hadas en la Capadocia, la Ciudad Encantada de Cuenca, la Puerta del Viento en Ronda, el Palacio de los Vientos en Jaipur (Rajasthan), las islas Eolias, las Cuevas del Viento en las Montañas Rocosas de Norteamérica, el Valle de los Vientos en China o el Canal del Viento entre Cuba y Santo Domingo. En definitiva, toda una serie de lugares que ayudan a activar y a enriquecer los conocimientos geográficos del lector.

Finalmente, entre las celebraciones que se llevan a cabo para festejar el retorno del viento, el autor hace referencia, por un lado, a la iniciativa internacional que, desde 1984, se celebra en todo el mundo el segundo domingo de octubre, conocida como OSOW (One Sky, One World), *Un solo cielo, un solo mundo*, con la que anualmente se trata de “llamar la atención sobre el respeto a la naturaleza, la cooperación internacional y la paz en el mundo” (*Los peines del viento*, 133-134). Y, por otro, al documental *Cuadros para el cielo*, realizado por Markus Zöllner sobre el Festival de Cometas celebrado en Japón.

La Comisión de Festejos ha buscado por el mundo entero los espectáculos más interesantes. En esta ocasión se trata de una exposición de arte, muy especial, que nos llega de Japón, pero viene de un alemán llamado Markus Zöllner.

La comisión se enteró de que el señor Zöllner había realizado un documental para la televisión sobre el Festival de Cometas de Japón. Se titulaba CUADROS PARA EL CIELO y tenía un planteamiento muy original: artistas famosos de todo el mundo fueron convocados para pintar un cuadro sobre una cometa (*Los peines del viento*, 136).

En la mayoría de los casos, es difícil que el receptor reconozca la procedencia de algunas de las alusiones que aparecen en sus obras, por lo que junto a la referencia del acontecimiento señalado, el autor ofrece toda la información necesaria para acercar estas manifestaciones al lector.

Con este tipo de referencias artísticas y culturales, Fernando Alonso favorece que el lector active y conecte saberes muy dispares en cada lectura, ampliando así su intertexto lector y su intertexto personal.

La diversidad de referentes hipotextuales que aparecen en los textos de Fernando Alonso, relacionados con ámbitos del saber muy variados y de distinta complejidad, apelan a conocimientos culturales, enciclopédicos y literarios, y ofrecen al lector una mayor amplitud del intertexto poniendo en constante relación el texto con sus saberes y competencias. La lectura de sus obras se convierte, así, en “un proceso de comprobación de hipótesis e inferencia continua a partir de la información explícita en el texto y del conocimiento del sujeto acerca del mundo y del lenguaje” (Vieiro y Gómez Veiga, 2004: 68).

La presencia constante de todas estas relaciones intertextuales en su obra es una característica que destaca, como describe Mendoza Fillola (vid. 2003: 58), la potencialidad de estos textos para desarrollar el hábito lector y la competencia literaria, a partir de unas posibilidades didácticas que permiten:

- a) El reconocimiento de las conexiones entre las diversas facetas discursivo-textuales de las obras entre sí.
- b) La detección e identificación de los pasajes en los que el escritor recurre a la reelaboración de obras, fragmentos o personajes de otros autores.
- c) La apreciación de la intención estética de escribir literatura sobre literatura.
- d) La valoración del efecto de estos recursos advirtiendo cómo y en qué aspectos el autor altera o dispersa los elementos más o menos canónicos del relato original.

La actividad de reconocimiento intertextual activa estos saberes específicos permitiendo la potenciación de diversos objetivos literarios y culturales. Por ello, es importante destacar la necesidad de desarrollar la actividad formativa de recepción en el lector, para que sea capaz de advertir lo múltiples diálogos que se establecen en el proceso de recepción literaria.

Los reconocimientos intertextuales son la base del progresivo desarrollo del personal intertexto lector, porque con cada nuevo reconocimiento se consolida y se amplía el conocimiento sobre los rasgos del discurso y de los modelos literarios recibidos, de modo que la experiencia lectora que acumula el intertexto lector facilita la adecuada percepción de nuevos valores y de nuevas estrategias discursivas en nuevos textos (Mendoza Fillola, 2001: 47).

Como ya se ha señalado, puede ser que no siempre el lector que lea las obras de Fernando Alonso advierta la intencionalidad con las que han sido presentadas algunas de estas relaciones, al desconocer algunos de estos referentes hipotextuales. Pero, la diversidad de alusiones de estos textos le ofrecerá la posibilidad de enriquecer notablemente el intertexto

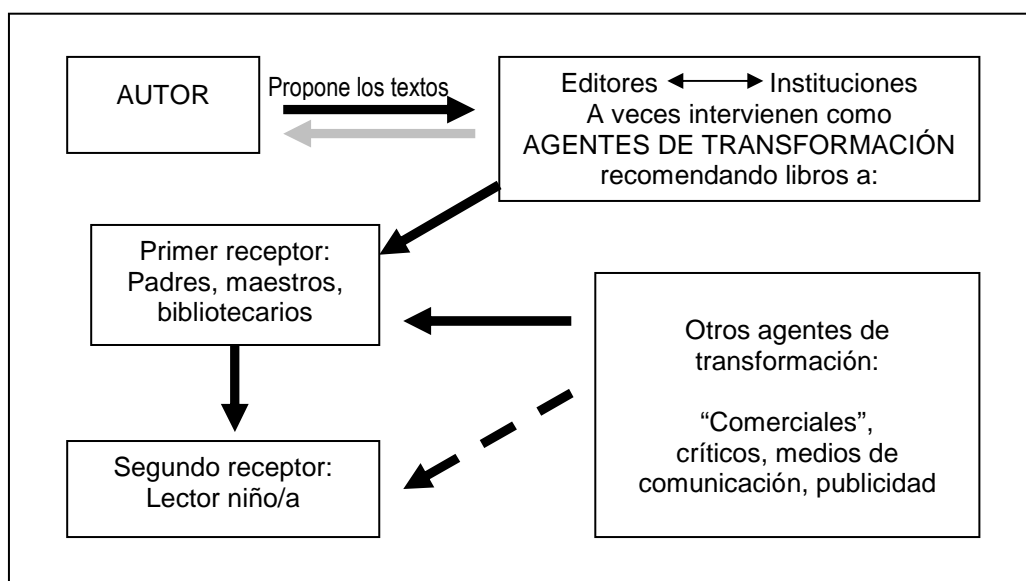
lector y su competencia lectora, lo que le permite entrar en contacto con una gran variedad de saberes enciclopédicos, culturales y, especialmente, literarios. La lectura contribuye así a la formación integral del individuo, teniendo en cuenta que “un texto no solo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla” (Eco, 1987: 81).

3.2.8. Los elementos paratextuales

Algunas de las peculiaridades de los libros infantiles y juveniles las encontramos precisamente en elementos externos al relato. En estas ediciones es fundamental prestar atención al formato, el diseño, la tipografía e, incluso, los materiales utilizados para su elaboración. Toda una serie de elementos paratextuales que aportan una información significativa.

Los paratextos ofrecen un conjunto de informaciones de diverso tipo que acompañan al texto, lo introducen, lo presentan, lo comentan y, de alguna forma, condicionan su recepción. Para comprender mejor la función de los paratextos es necesario profundizar en los distintos elementos que intervienen en el proceso de comunicación literaria en general y de la literatura infantil en particular. Todo proceso de comunicación literaria se establece, como describe Schmidt (vid. 1986: 199-200), a partir del autor que crea un texto susceptible de transmitir o comunicar un mensaje y lo propone a un editor (intermediario), quien lo juzga y, si lo estima oportuno, lo difundirá al receptor. Durante este proceso intervienen, además, algunos agentes de transformación, entendidos como aquellos capaces de influir en la elección del receptor, al declarar literarios estos textos (críticos, medios de comunicación y publicidad), aunque su influencia no sea muy importante debido, principalmente, a la escasa presencia de la literatura en los medios de comunicación.

Este esquema presenta algunas variaciones cuando la comunicación literaria se establece con obras dirigidas al público infantil, principalmente, porque la comunicación se da entre un autor adulto y un lector niño, lo que hace que los agentes de transformación adquieran una mayor relevancia, como podemos observar en el siguiente esquema:



Cuadro 1: Esquema comunicación literaria en la LIJ (Cerrillo, 2007: 57).

Lluch (vid. 1999: 20) señala que agentes de transformación como la escuela o las editoriales son los que, a veces, proponen unos productos a los autores, entendiendo por producto no tanto un texto concreto, como las posibles líneas temáticas de creación, siendo también quienes declaran aptos los libros para ser leídos y, además, los transmiten a los primeros receptores que, en este caso, serían los padres y maestros encargados de la compra y recomendación del libro a los lectores. En la literatura infantil existe, por tanto, un doble receptor: el primero es el receptor adulto, que actúa como mediador entre el autor y el lector infantil, especialmente en las edades más tempranas, desplazando así al lector infantil como segundo receptor del mensaje.

Esta doble recepción provoca una mayor riqueza y complejidad de los paratextos de las obras infantiles y juveniles, ya que la información que ofrecen busca influir, en primer lugar, en la elección de la lectura por parte del mediador, pero también llamar la atención sobre el lector real, que es el niño. Por ello, para poner en contacto a los niños lectores con los buenos libros es importante que el mediador conozca los mecanismos editoriales que intervienen en la LIJ y el tipo de informaciones complementarias que estos ofrecen.

El concepto “paratexto” lo introduce Genette en su obra *Palimpsestos* (1989b), pero lo desarrolla plenamente en su estudio *Seuils* (1987). Como señala Lluch, este autor lo define como:

Un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura ya que facilita las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. Genette lo considera un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, de transición y de transacción; un

lugar privilegiado de una pragmática y una estrategia, de una acción sobre el público al servicio de una buena acogida del texto y de una lectura más adecuada, más pertinente a los ojos del autor y de sus aliados o, como dice en otro momento, es lo que convierte el texto en libro, proponiéndolo como tal al público, antes que al lector (Lluch, 2003: 37).

Genette considera paratexto a cualquier elemento conocido por el público que ofrezca alguna información sobre el texto o que pueda influir en su correcta recepción. En las obras infantiles y juveniles consideramos elementos paratextuales las ilustraciones, el número de páginas o la tipografía utilizada y cualquier otra práctica o discurso diseñado tanto por el autor del texto, como por el editor o por un crítico literario sobre la obra.

La importancia que tienen los distintos elementos paratextuales, tanto en la elección del libro como en la posterior lectura del texto, nos ha llevado a analizar los principales elementos paratextuales de las obras de Fernando Alonso, diferenciando para ello entre los peritextos, los que se encuentran en el libro y que nos aportan información más objetiva y valiosa, y los epitextos, que están fuera de libro y que suelen responder a criterios más comerciales o educativos.

3.2.4.1. Los peritextos

Podemos distinguir dos tipos de peritextos, según si son decisión del editor, lo que algunos autores como Sabia (2005) han definido como “editoriales”, o si son responsabilidad del autor, también denominados “autorales”. Además, en el ámbito de la LIJ adquiere gran protagonismo la ilustración, paratexto que, aunque en la mayoría de las ocasiones es decisión editorial, puede estar realizada por el autor del texto.

A. Peritextos “editoriales”

Los paratextos editoriales obedecen a necesidades específicas del mercado y dependen de la capacidad, los medios y las estrategias de edición, difusión y distribución marcados por la editorial.

En la LIJ, el paratexto editorial más importante es *la colección*, al determinar el resto de parámetros que componen el diseño del libro. Se trata del paratexto más visible, ya que la mayoría de los libros infantiles y juveniles se publican como parte integrante de una colección. Esto responde a criterios comerciales que buscan, como señala Lluch (2005: 90), “la repetición del acto de compra y la identificación o fidelidad del lector”. Para que se

produzca esta identificación el editor necesita individualizarla, por lo que tiende a unificar los formatos, la extensión en número de páginas, el diseño de la cubierta, la contracubierta y el lomo, y la tipografía utilizada pero, sobre todo, le asigna un nombre que la diferencia del resto de la oferta editorial.

El indicador más destacado en las colecciones es la información sobre la edad recomendada del posible lector. Este elemento se uniformiza para todas las colecciones y lo más habitual es el uso de la leyenda “A partir de x años” o “Desde x años”. La importancia adquirida por este indicador ha hecho que muchas colecciones se subdividan en series, en función de la edad del lector potencial del texto, manteniendo el diseño general de la colección, pero indicando los diferentes tramos de edad con cambios de color en las cubiertas y en los lomos. Esta estrategia comercial busca la fidelidad a una colección durante una franja de edad más larga.

Son muchos y muy variados los parámetros que entran en juego a la hora de abordar el diseño de una colección. Generalmente, son elaborados por profesionales técnicos de la firma editorial, por lo que su estudio, en muchos casos, está más ligado a la sociología del libro como producto de consumo que al estudio de la obra en sí misma, que es lo que en este trabajo nos interesa. Por ello, en este apartado no pretendemos profundizar en el análisis pormenorizado de los distintos elementos paratextuales que integran la colección, sino simplemente ofrecer una visión general de cómo estos elementos han condicionado la difusión de determinadas obras de Fernando Alonso.

La mayoría de las obras de este autor han sido publicadas en las principales colecciones editoriales españolas y las más relevantes de cada momento. Así, su primera obra *Feral y las cigüeñas* apareció publicada en 1971 dentro de la colección “La Ballena Alegre” de la editorial Doncel, una colección que destacaba en aquel momento por la calidad tanto de sus ediciones como de sus textos. La obra *A bordo de La Gaviota* estrena la colección “El Duende Verde” de Anaya y *El hombrecito vestido de gris* se convirtió en uno de los títulos imprescindibles de las colecciones juveniles de Alfaguara.

Algunos títulos, incluso, se han reeditado por distintas editoriales, al ir desapareciendo algunas de las firmas que se habían hecho cargo de su publicación o por haber sido absorbidas por grupos editoriales más potentes. Uno de los ejemplos más evidentes lo encontramos en *El hombrecillo de papel*, que comienza siendo publicado por Miñón en 1978, se reedita con nuevo formato por Gaviota en 1995, dentro de la colección “Gaviota Junior” y, después de varias reimpressiones, ha vuelto a ser reeditado en 2008 por Everest, en su colección “Álbumes ilustrados”. Actualmente, destaca la labor de la editorial Planeta Oxford por haber recuperado

en la colección “Camaleón” títulos como *Sopaboba* (2004) y *El bosque de piedra* (2005) y, próximamente, *Feral y las cigüeñas*.

El hecho de que la mayoría de las obras de Fernando Alonso estén publicadas en una colección determinada⁸⁵, hace que aspectos como el formato de la edición, la información de la cubierta, la contracubierta, los lomos, la edad recomendada e, incluso, en muchos casos, la tipografía, vengan condicionadas por los estándares marcados por la editorial con el fin de asegurar la identidad y el sello personal de la colección.

Entre los indicadores propios de la colección, la cubierta y contracubierta son los elementos que ofrecen una información más relevante al lector potencial. La cubierta es lo primero que nos encontramos, por lo que es el paratexto que contiene más información: nombre del autor y del ilustrador, título, nombre de la editorial y la colección, y una imagen atractiva y sugerente. Debemos tener en cuenta que elementos como el autor, el ilustrador o el nombre de la colección pueden funcionar, en ocasiones, como paratextos en sí mismos, ya que un lector puede elegir una lectura simplemente por estar escrita o ilustrada por una determinada persona o pertenecer a una colección. Las ediciones más recientes de sus obras se caracterizan por ajustarse a este modelo comercial: se incluyen en la mayoría de las cubiertas el título de la obra, el nombre de Fernando Alonso destacado tipográficamente y, junto a este, el del ilustrador, señalándose además la editorial y la colección en la que está incluida. En la cubierta es habitual encontrarnos ilustraciones a todo color, en las que aparecen los protagonistas de la historia. La contracubierta suele ofrecer un breve resumen sobre el argumento de la obra, además de información sobre los reconocimientos y premios concedidos a la obra o a su autor y, sobre todo, la edad para la que está recomendada. En este sentido, queremos hacer especial hincapié en que la errónea elección del lector al que la obra va dirigida puede provocar, en muchos casos, que las historias no lleguen a todos los lectores a los que puede interesar, como Fernando Alonso señala en el prólogo de una de sus obras:

Hace algún tiempo, varias personas me comentaron que algunos cuentos míos no llegaban a muchos lectores a quienes podían interesar. Unos andaban perdidos en viejos libros; otros, por querer acercarlos con grandes ilustraciones a los más pequeños, quedaban fuera del campo de interés de lectores más mayores (*El misterioso influjo de la barquillera*, 9).

El ejemplo más significativo lo encontramos en la edición que Edelvives realizó en 1987 para la colección “Ala Delta” de la obra *El Gegenio*. En esta edición se recomendaba el texto a niños a partir de 3 años, edad a la que dudosamente se puede entender la historia y,

⁸⁵ *Mateo y los Reyes Magos* es la única obra de Fernando Alonso que ha aparecido publicada fuera de colección.

mucho menos, captar la intencionalidad que encierra. Obras como *El hombrecillo de papel*, *El hombrecito vestido de gris*, *El faro del viento* o *El árbol de los sueños* son recomendadas en algunas colecciones para lectores que, en función de su competencia lectora, aunque pueden no tener dificultades para entender la historia, probablemente no consigan percibir la reflexión crítica y la denuncia social que encierran. La carga simbólica de algunos relatos, los juegos intertextuales y las referencias a momentos y contextos sociales muy determinados, hacen que muchas de sus obras ofrezcan múltiples lecturas por lo que encorsetarlas dentro de una colección concreta a veces dificulta su acercamiento a un mayor número de lectores.

La colección condiciona notablemente el formato del libro y, por tanto, el tipo de lector que se acercará a él. Además, el éxito o el fracaso de una obra dependen, en gran medida, de este paratexto. Teniendo en cuenta esta consideración podemos poner como ejemplo el caso de la serie de libros *Tano*, editada por Anaya, con un formato, tipografía e, incluso, ilustraciones muy similares a las colecciones de libros de lectura editados para el ámbito escolar, características formales que, sin duda, han influido en la escasa repercusión de esta obra, a pesar de la calidad literaria de los textos y de la originalidad de su planteamiento.

B. Peritextos “autoriales”

Junto a esos paratextos, que dependen básicamente de criterios editoriales, nos encontramos con peritextos que pueden resultar imprescindibles a la hora de captar la atención del lector y del comprador y que dependen, fundamentalmente, del criterio del autor: el título⁸⁶, subtítulos, títulos de capítulos, índices, dedicatorias, epígrafes, prólogos o epílogos son responsabilidad del autor, al ser él mismo el que los elige y los formula.

De todos los elementos constitutivos de una narración, el título es, sin duda, el más importante, ya que es el elemento que, por su situación privilegiada, sirve de primer puente entre el lector y el texto. Desde el punto de vista de la pragmática, el título desempeña distintas funciones que pueden presentarse en un mismo título con predominio de una u otra. Spang (vid. 1986: 538-538) contempla cinco tipos de funciones:

- a) *Función individualizadora*: Designa de modo distintivo la obra a la que se refiere, diferenciándola de otras.
- b) *Función orientativa*: Informa de algunos de los componentes de la obra, permitiendo al lector formarse una idea acerca de su estructura y contenido.

⁸⁶ Aunque el título de las obras no siempre es un peritexto autorial y en su elección puede intervenir el editor, en el caso de Fernando Alonso todos han sido una decisión personal.

- c) *Función aproximadora*: Acerca a los lectores la obra literaria buscando sintonizar con sus expectativas y apelando a su sensibilidad.
- d) *Función ficcionalizadora*: Función propia de las obras literarias que consiste en llevar al lector del mundo real al mundo evocado creado en la obra literaria.
- e) *Función comercial*: El título debe interesar, captar la atención, seducir e incluso convencer pero, sobre todo, incitar la lectura.

El título es la primera fuente de información que encuentra el lector/mediador, por ello, deberá orientar hacia el contenido de la obra, ya sea de modo explícito o, simplemente, aludiendo a él de forma implícita. Además, “genera ciertas expectativas y activa conocimientos previos del lector que facilitan la extracción de la información textual y su posterior recuerdo” (Viero y Gómez Veiga, 2004: 67).

Los títulos de las obras han cambiado mucho según la época y el tipo de literatura que trate. La mayoría de títulos utilizados en la LIJ tienen una clara finalidad descriptiva u orientativa, ya que tienen como función principal avanzarnos el contenido del libro, haciendo referencia al protagonista y/o a alguno de los episodios.

Sintácticamente, suelen mantener una composición sencilla y constante que se ajusta a la estructura indicada por Sabia (2005: 7):

Los títulos se distinguen por ser breves y elípticos, con una destacada preferencia por lo nominal en detrimento de los elementos verbales, así como por un predominio de formulaciones compuestas exclusivamente, o casi exclusivamente, por nombres, propios o comunes, con combinaciones de sustantivos y adjetivos.

Los títulos, constituidos básicamente por el nombre del protagonista, indican que se trata de una obra dedicada, en su mayor parte, al personaje cuyo nombre da título a la obra. Muchos de los títulos creados por Fernando Alonso siguen esta estructura y toman al protagonista de la narración como elemento principal del enunciado: *Feral y las cigüeñas*, *El hombrecillo de papel*, *El hombrecito vestido de gris*, *El duende y el robot*, *El secreto del lobo*, *El Gegenio*, *Tano y la ciudad sumergida*, *Mateo y los Reyes Magos* o *El viejo reloj*. Estos títulos permiten al lector identificar quién va a ser el personaje o el elemento principal de la historia.

Otros, en cambio, hacen referencia al escenario donde se desarrolla parte de la acción, como sucede en obras como *A bordo de La Gaviota*, *El faro del viento* o *El bosque de piedra*.

Estos enunciados acercan al lector a uno de los componentes esenciales de la narración, aunque el título cobra su plena significación para el lector al avanzar en la lectura de la obra.

Este autor utiliza, además, algunos títulos que anticipan al lector el enigma que marcará todo el relato en *El secreto de la flauta de piedra* y *El misterioso influjo de la barquillera*. Estos títulos están formados por un sintagma nominal que pretende llamar la atención del lector provocando su curiosidad a partir del sujeto de la oración (“el secreto”, “el misterioso influjo”). Además, la segunda parte del título centra la atención en el elemento que provoca toda la acción (“la flauta de piedra” o “la barquillera”) buscando, desde el primer momento, acrecentar el interés del lector por el papel que estos objetos desempeñan en el relato y facilitando su introducción en el mundo de ficción representado en la obra.

Finalmente, encontramos títulos como *Los peines del viento*, *Las raíces del mar*, *Sopaboba* o *Un castillo de arena* que guardan una relación mucho más simbólica con la historia narrada, que no podrá ser desvelada hasta casi la finalización de la lectura de la obra. Además, *Los peines del viento* es un título intertextual que evoca la obra artística de Chillida del mismo nombre, a la que el autor rinde homenaje.

En todos los casos el título funciona como metatexto al plantear una relación estable con el contenido de la obra, informando, de manera más o menos explícita, sobre elementos o partes de esta y gozando de cierta autonomía al constituir una unidad significativa autónoma que representa el tema central del relato.

Los títulos de los capítulos también adquieren gran importancia a la hora de efectuar hipótesis interpretativas sobre el argumento, puesto que desempeñan una función anticipativa y referencial del contenido de cada apartado a partir de enunciados temáticos. Un ejemplo lo encontramos en *El duende y el robot*, donde el lector a partir de la lectura de los títulos de los capítulos puede ir deduciendo algunos de los episodios de la obra: “Un libro en el bosque”, “Un agujero en el libro”, “Un baño en el río”, “El duende prepara la huida”, “La carrera de coches”, “Final del viaje”, “Descanso de doscientos años” o “El duende y el robot continúan su viaje”.

Este tipo de títulos avanzan parte de los hechos acrecentando el interés del lector y permitiéndole anticiparse y crear expectativas sobre el argumento.

En otros casos los títulos funcionan como señales orientadoras que facilitan al lector la comprensión del texto. El autor los utiliza para contextualizar el espacio temporal (“Mañana de julio”, “Locos días de primavera”, “Domingo de primavera y lunes radiante” o “Los últimos días del verano”), el escenario (“En la escuela”, “Villalcamiño de las Cigüeñas”, “En el Torreón del abuelo”, “El Peine del Viento”, “En el Peñoncillo”) o, incluso, los cambios de

focalización (“Historia de la rueda”, “Historias para hacer crecer el viento”, “Un aire poblado de historias”).

Otros títulos, en cambio, juegan con el contenido del capítulo y ofrecen al lector enunciados que solo adquieren su significado completo a medida que va avanzando en la lectura. Son títulos que intentan mantener la expectación del lector, por lo que juegan muchas veces con el doble sentido y la polisemia de algunas palabras. Fernando Alonso utiliza este tipo de enunciados en obras donde la aventura, el misterio o la intriga están presentes, lo que favorece la curiosidad del lector. Capítulos como “Un aire poblado de historias”, “En la Isla del Tesoro”, “Un tobogán hasta Almirante” o “La ley del Mar” de *A bordo de La Gaviota*; o “La playa de la muerte”, “El misterio de Syburgo”, “Continuará”, “Mar de fondo”, “Un mar de dudas” o “Los hijos del mar” de *Las raíces del mar*, son una muestra evidente de cómo el autor juega con los títulos para mantener la tensión narrativa.

En las obras que incluyen distintos microrrelatos con entidad propia dentro de la historia, el enunciado del capítulo suele ir asociado al título de la historia que contiene. Títulos como “El misterio de la casa grande” o “El hombre que amaba las manzanas” en *El misterioso influjo de la barquilla*; “Historia del arado”, “Historia de la rueda” o “Historia del frac y la chistera” en *Feral y las cigüeñas*; o, “El Rey Melchor y la montaña de oro”, “El Rey Baltasar y el anillo del Rey Salomón” y “el Rey Gaspar y el laberinto de los espejismos” en *Mateo y los Reyes Magos*, son un claro ejemplo del valor referencial que estos títulos tienen para tratar de facilitar la comprensión de la estructura narrativa.

En relatos en los que los capítulos adquieren mayor grado de autonomía, fragmentándose la narración en pequeñas unidades independientes organizadas en función de una historia única, los enunciados de cada capítulo buscan mantener cierta coherencia con el hilo conductor que une estos microrrelatos. El ejemplo más evidente lo encontramos en la obra *Rumbo a Marte*, donde los títulos “Siete mariposas”, “Seis horas”, “Cinco aves”, “Cuatro joyas”, “Tres perros”, “Dos peces”, “Un elefante” y “¡Cero! ¡Rumbo a Marte!” refuerzan la idea de la cuenta atrás y la intención con la que el narrador construye cada una de estas historias: “inventar las siete historias que recordarían al ratoncito astronauta los siete números de la cuenta atrás” (*Rumbo a Marte*, 20).

En aquellas obras donde la fragmentación narrativa es total y el autor presenta cuentos independientes entre sí, los títulos de cada relato cumplen una finalidad apelativa y orientativa similar a la del título general de la obra. Así, en *El hombrecito vestido de gris* y *El faro del viento*, los títulos de los capítulos vuelven a tomar al protagonista como parte esencial del título: “El barco de plomo”, “El barco en la botella”, “El guardián de la torre”, “El

espantapájaros y el bailarín”, “El muñeco de nieve”, “El viejo tranvía” o “La dragoncita de escamas rosadas”.

En *Sopaboba* y *El árbol de los sueños* nos encontramos con una división más original de las partes de la historia. El autor sustituye el término “capítulo” por elementos que guardan una relación simbólica con el argumento y, especialmente, con el conflicto que desencadena toda la historia. Así, *Sopaboba*, presentada desde su inicio como un guiso a los lectores, está estructurada en diez cucharadas más un postre final que simbolizan cada uno de los sorbos de sopa boba que se le atragantan al protagonista.

– Las cosas no se regalan. Hay que ganarlas. En casa nadie va a estar a la sopa boba.

(...) Mientras, la voz de su padre le perseguía y sonaba en sus oídos como el ruido de las olas cuando chocan contra las rocas emitiendo su eterna canción:

–Sopa boba... Sopa boba... Sopa boba...

(...) Como todos los años, Juanito estaba a punto de ahogarse en aquellas oleadas de sopa boba que chocaban contra sus oídos (*Sopaboba*, 17-19).

Del mismo modo, *El árbol de los sueños* está dividido en siete máscaras, detrás de las que se esconde el narrador y escritor de las historias para mantener su anonimato. En este caso, es el propio narrador el que explica el uso de este recurso:

Hablaría de sus sueños y de su vida; pero como su todo le sucediera a un personaje distinto: ¡A un árbol!

Sería como asistir a una fiesta con un disfraz.

Sería como hablar detrás de una máscara.

Y para guardar más su intimidad cambiaría de máscara. Cada capítulo sería una máscara distinta. Y cuando hubiera completado su colección de máscaras, cuando hubiera terminado el libro, se lo enviaría, con una dedicatoria, al Juez que iba a juzgar al compañero que escribía sobre los árboles y las aves (*El árbol de los sueños*, 20).

La división en capítulos y el uso de los títulos tienen como finalidad orientar la lectura y anticipar el contenido del texto, además de permitir la posterior identificación de las partes de la historia. La búsqueda de nuevos recursos expresivos dificulta en algunos casos este propósito, como sucede en la serie *Tano*, donde los enunciados han sido sustituidos por pictogramas que representan el contenido de cada capítulo. En *Tano en la torre del laberinto*, en el que el protagonista va visitando las letras del abecedario, la sustitución de los títulos por dibujos sí favorece la anticipación del lector pero, en el resto de la serie, este difícilmente podrá identificar los pictogramas con el contenido de la historia; en algunos casos, por la

sencillez de las ilustraciones y, en otros, por la escasa relación que la imagen guarda con el argumento.
























Capítulo 16  94	Capítulo 1  3	Capítulo 9  85
Capítulo 17  97	Capítulo 2  12	Capítulo 10  95
Capítulo 18  100	Capítulo 3  21	Capítulo 11  107
Capítulo 19  104	Capítulo 4  30	Capítulo 12  119
Capítulo 20  107	Capítulo 5  39	Capítulo 13  129
Capítulo 21  111	Capítulo 6  49	Capítulo 14  137
Capítulo 22  113	Capítulo 7  59	Capítulo 15  149
Capítulo 23  117	Capítulo 8  73	
Capítulo 24  119	Capítulo 9  87	
Capítulo 25  123		
Capítulo 26  125		
Capítulo 27  129		
Capítulo 28  132		
Capítulo 29  133		
Capítulo 30  136		

Imagen 7: Índices de Javier Lobato y Paz Rodero en la serie *Tano* (Anaya, 1989)

Cuando un libro está estructurado en capítulos es importante la incorporación de un índice que, además de facilitar la lectura independiente de cada uno de ellos, ayude al lector a reconstruir el argumento. En este sentido, podemos comprobar cómo Fernando Alonso incorpora en todos sus relatos un índice al comienzo o al final de la obra, que presenta la estructura del texto y ayuda a la organización de la lectura.

Otros peritextos autoriales usuales en la literatura, aunque algo menos frecuentes en la LIJ, son las dedicatorias, entendidas como una práctica por la cual el autor homenajea a una o varias personas haciendo figurar, al inicio de la obra, inmediatamente después de la portada, el nombre de los homenajeados.

En algunos casos, su formulación es breve y se limita al uso de la preposición seguida de la persona a quien se dedica la obra. En otros casos, la formulación es algo más extensa e inclusiva de los motivos por los cuales se dedica la obra al destinatario del homenaje (Sabia, 2005: 10).

Las dedicatorias tienen como finalidad principal dejar constancia del apoyo y la ayuda que estas personas han representado para la elaboración de la obra. Todos los libros de Fernando Alonso, a excepción de la serie *Tano*, incluyen una dedicatoria inicial que, mayoritariamente, destaca por la relación afectiva entre el autor y la persona a la que va dirigida. Es habitual que entre las personas destinatarias de este homenaje se encuentren su esposa y sus hijos, haciéndose constar, en ocasiones, su contribución a la obra:

Para Cita, para Liwayway y, muy especialmente para Zippy, que ha sentido como propia esta historia, me ha ayudado con su aliento y sugerencias mientras escribía este libro y ha colaborado en una de las ilustraciones (*A bordo de La Gaviota*, 7).

Para Cita, Liwayway y Zippy, que me han ayudado a encontrar el ritmo de esta historia. Y, de forma muy especial, para todos aquellos que se sienten reflejados en alguno de los personajes (*Sopaboba*, 5).

Otras obras están dedicadas a personas y amigos que el autor ha ido conociendo durante su trayectoria profesional y que suelen tener como finalidad dejar constancia del motivo de su agradecimiento.

Para Cita, para mi familia y amigos de Burgos, mi Bosque de Piedra; para Jesús Viejo, en representación de mis nuevos y antiguos amigos de Laguna de Duero (Valladolid) donde me han honrado dedicándome un monumento; para Lorenzo Duque, creador de la escultura que instalaron en mi plaza; para Regina Velasco, bibliotecaria entusiasta que mantiene viva mi presencia en el corazón de los lectores; y para Concha Mateu, Paz Altés, Mari Mar y Jaime Mateu, que me acompañaron y agasajaron el día 1 de junio de 1999, fecha en que inauguraron la plaza y el monumento (*El bosque de piedra*, 5).

Para Cita. Y también para Liwayway, que me ha ayudado tanto mientras corregía este libro; para Zippy, de quien he tomado la idea del monumento al Viento; y para mis amigos Amalia Alcarz y Carlos Martínez, que me proporcionaron una documentación para el libro, y Pilar Mateu, con quien vivimos una espectacular noche de viento en su casa de El Serrallo, en Granada (*Los peines del viento*, 5).

También encontramos dedicatorias dirigidas al hipotético lector, a la persona que tiene entre sus manos el libro y con la que el autor, desde el primer momento, busca entablar una relación directa y personal.

Para Cita y también para todos los amigos y amigas que he encontrado gracias a mis libros; en especial a aquellos que aún no he tenido la posibilidad de conocer en persona (*El misterioso influjo de la barquillera*, 7).

A continuación de la dedicatoria algunas obras incluyen epígrafes en forma de cita de autor, acompañada, generalmente, por el nombre del citado y/o la obra de la que ha sido sacada. Estos epígrafes son inusuales en la LIJ, pero Fernando Alonso sí los incluye en algunas de sus obras. Este paratexto viene a ser una estrategia intencionada de inscripción de la obra en unas líneas ideológicas o estéticas concretas, por lo que se suelen elegir autores con quienes la obra, pero sobre todo su ideología, guarde ciertas afinidades.

En general, las conexiones se establecen entre un elemento particular de la cita y el elemento principal sobre el que gira la obra en la que aparece. Por ejemplo, en *El bosque de*

piedra, el autor incluye unos versos de *Versos del caminante* de León Felipe, en los que figura el elemento e hilo conductor de todos los relatos: las piedras.

Sistema, poeta, sistema.
Empieza por contar las piedras,
luego contarás las estrellas.

De forma similar actúan los epígrafes incluidos en *Los peines del viento*, donde el viento aparece como coprotagonista de la historia. En este caso, el autor vuelve a tomar versos de autores a los que admira o que defienden sus mismos ideales y en los que el viento está presente:

Lo profundo es el aire (Jorge Guillén).

Va la brisa reciente
por el espacio esbelta,
y en las hojas cantando
trae la primavera (Luis Cernuda).

—No andes errante
y busca tu camino...
—Dejadme...
ya vendrá un viento fuerte
que me lleve a mi sitio (León Felipe).

En *Las raíces del mar* a diferencia de los ejemplos anteriores, las obras citadas no pertenecen a autores españoles. En primer lugar, incluye el verso “¡Hombre libre, tú siempre amarás la mar!” de Charles Baudelaire, precursor del simbolismo, en el que se presenta el mar como símbolo de libertad. A continuación, incluye los siguientes versos del poeta turco Nazim Hikmet, escritos durante su encierro en prisión y que también son un canto a la libertad y la esperanza:

El más hermoso
de todos lo mares
es aquel
al que no hemos ido
todavía.

Finalmente, incluye uno de los eslóganes popularizados durante las revueltas estudiantiles de mayo del 68, lo que evidencia la simbología que encierra en este relato el mar.

El epígrafe es un recurso intertextual y al tiempo transtextual, en el que el lector solo identificará los nexos existentes entre texto y epígrafes una vez leída la obra, momento en el que podrá reconsiderar el significado de estas citas y comprobar qué vinculación guardan con el sentido de la historia.

Después del título, el elemento paratextual de mayor relieve es el prólogo, aunque, al igual que los epígrafes, no es muy habitual en la LIJ. Como señala Lluch (2003: 273), “es curioso observar cómo históricamente los prólogos han aparecido en aquellos periodos donde la función educativa de la literatura era más importante”, destacando por su funcionalidad instructiva.

Inicialmente dirigidos al mediador y con una gran carga didáctica e instructiva, los prólogos han ido evolucionando hasta destacar por su función anticipativa. De manera que, entre otro tipo de informaciones, comentarios o sugerencias, suelen incluir pautas sobre la lectura. Mendoza Fillola (1998: 87) señala que “el prólogo suele asumir la función de establecer nexos de complicidad entre el emisor (considerando como tal al texto o al autor) y el receptor destinatario”, buscando orientar, guiar y, sobre todo, motivar a la lectura, destacando entre sus líneas algunas de las cualidades y novedades del relato que se presenta. Suelen servir para ayudarnos a perfilar nuestra anticipación genérica, a partir de la explicitación de algunas orientaciones básicas que nos permiten descubrir parte de los elementos que ofrece el relato. La mayoría de los prólogos cumplen una doble finalidad: una *función informativa y anticipativa* respecto del texto y una *función persuasiva o argumentativa*, destinada a captar al lector y retenerlo.

Fernando Alonso ha sido uno de los pocos autores españoles de LIJ que ha incluido prólogos en muchas de sus obras. Este recurso, más habitual en sus últimos libros y en las reediciones de algunas de sus primeras propuestas, tiene una marcada finalidad anticipativa. Se trata de *prólogos autoriales* (Genette, 1987: 181), destinados al lector al que se dirige de forma directa a partir del uso de la segunda persona, y con el que busca el acercamiento y la empatía desde este primer contacto:

Querido lector:

Acabas de abrir este libro y te dispones a comenzar la lectura.

Si piensas que esto es un gesto sin importancia, debo decirte que estás muy equivocado.

Todos los buenos lectores lo saben (*Rumbo a Marte*, 11).

Querido lector:

Quizá te preguntas: ¿qué hace un señor de Burgos escribiendo un libro como éste?

Si te has hecho esta pregunta, quiero explicarte que, desde muy niño, comencé a sentir una fuerte atracción por el mar; quizá porque era una de las muchas cosas que me faltaban (*A bordo de La Gaviota*, 4).

La mayoría de estos prólogos cumplen una clara finalidad informativa porque presentan indicaciones sobre la obra, destacando algunos de los elementos que componen el texto y parte del argumento, lo que contribuye a que el lector vaya formando sus primeras hipótesis sobre la lectura.

Hace ya algún tiempo, modelé con palabras ocho cuentos. Y aquellas palabras, llenas de vida, narraban la historia de una dragoncita raptada por un malvado caballero; la historia de una niña, prisionera de sus zapatos de cristal; la historia de un pueblo, que se unía para luchar por su libertad... (*El faro del viento*, 4).

En este libro vivirás la preparación de un vuelo espacial y asistirás, desde el Control Central de la Base, al lanzamiento de la nave. Y, mientras participas en la cuenta atrás, conocerás la vida de algunos de sus personajes:

SIETE mariposas enamoradas de su imagen.

SEIS horas y una invasión de ratones.

CINCO aves mágicas.

CUATRO joyas y un príncipe que hace el gorila.

TRES perros que luchan contra sus miedos.

DOS peces que sueñan con la libertad.

UNO, un pequeño elefante blanco que disfruta por ser diferente...

¡CERO! Y un ratoncito de campo muy especial... (*Rumbo a Marte*, 12).

Incidir sobre determinados aspectos y elementos esenciales de la obra ayuda al lector a introducirse en el mundo de ficción evocado en la obra, como sucede con la cuenta atrás que sirve de hilo conductor a las historias narradas en *Rumbo a Marte*, o el misterio que rodea a la barquillera.

Si estáis leyendo este libro en medio de la noche y escucháis el ruido del palillo de una barquillera al girar, o el sonido metálico de un viejo archivador al cerrarse, yo no me hago responsable del influjo que puedan ejercer sobre la historia.

Si esto sucediera, os recomiendo que leáis el mismo fragmento a la luz del día.

Si las dos versiones coinciden, solo en ese caso, me hago responsable de cuanto en este libro quede escrito (*El misterioso influjo de la barquillera*, 11).

En obras como *El misterioso influjo de la barquillera*, *El duende y el robot* o *Un castillo de arena*, el autor presenta reflexiones sobre aspectos relacionados con la elaboración, el origen de la obra y las circunstancias de su redacción.

Hace ya algún tiempo, varias personas me comentaron que algunos cuentos míos no llegaban a muchos lectores a quienes podían interesar. Unos andaban perdidos en viejo libros; otros, por querer acercarlos con grandes ilustraciones a los pequeños, quedaban fuera del campo de interés.

Para ponerlos al alcance de estos, decidí reunirlos en un volumen y pensé que la mejor forma de agruparlos era incluirlos en una historia, que sirviera de marco y presentación a todos ellos (*El misterioso influjo de la barquillera*, 9).

En ocasiones estas reflexiones son tan personales que permiten al lector no solo acercarse a la obra sino al propio autor. Algunos de estos prólogos explican el paralelismo que algunos relatos guardan con su trayectoria vital, ofreciendo al lector las claves para identificar estas relaciones.

Hace 25 años mi vida era monótona, dirigida y rutinaria. Por eso, cuando quise pasear por mi bosque, me encontré convertido en un robot que solo sabía apreciar la superficie de las cosas. Y aquel robot se internó feliz por el bosque inventado.

Hace 25 años soñaba con ser libre como el viento. Por eso, el robot encontró un duende en el bosque inventado. Y, a partir, de aquel momento, el duende enseñó al robot a vivir una vida más libre, más alegre y más feliz (*El duende y el robot*, 5).

Un aspecto característico de los prólogos de Fernando Alonso es que muchos de ellos no se limitan a motivar simplemente la lectura de la obra, sino que incluyen reflexiones sobre el valor de la lectura y la importancia de la figura del lector en la recepción e interpretación de los textos, haciéndole partícipe de la trascendencia de su papel en el proceso de comunicación literaria:

Un libro es una caja donde duermen las palabras, y solo la mirada y la imaginación de un lector como tú son capaces de recrearlas, con una vida aún más rica que la que tenían cuando salieron de la pluma del escritor (*Rumbo a Marte*, 11).

El libro se ha convertido en un caserón misterioso donde aguardan las palabras, llenas de esperanza, a que la magia de un lector, o una lectora, les den una vida nueva.

Si tú quieres ser esa lectora, o ese lector, te invito a pasar. Ésta es tu casa. Las palabras, los personajes y las historias serán lo que tú quieras que sean. Podrás recrear los cuentos para divertirte o para soñar; para pensar o para mirar a tu alrededor con una mirada nueva, creativa y transformadora (*El faro del viento*, 5).

A la hora de analizar los prólogos, Genette (1989b) señala la necesidad de determinar el destinatario del texto, máxime en los prólogos elaborados por el autor, donde este suele emplearlos para señalar el tipo de público escogido para su lectura. En este sentido, es importante señalar cómo Fernando Alonso no se dirige a un lector infantil y juvenil, como sería de esperar en este tipo de obras, sino que deja abierto el tipo lector implícito, confirmando su interés por no limitar la lectura de su obra a un público concreto.

C. La ilustración

La ilustración tiene una doble finalidad como elemento motivador de la lectura e informador del texto. En una primera mirada puede actuar como reclamo, llamando la atención del comprador o conectando con el propio lector, pero, además, puede ayudar a anticipar algunos elementos de la historia, acrecentando y reforzando el interés por su lectura.

En los relatos infantiles la ilustración adquiere gran importancia y protagonismo porque, lejos de concebirse como mero elemento ornamental, se une al texto como una parte más de la narración, ayudando durante la lectura al lector a identificar personajes y escenarios, a marcar el ritmo y secuenciación de la narración y, en definitiva, a entender e interpretar mejor la historia. Como señala Colomer (1999: 33), “la imagen en los textos infantiles ha permitido desplazar hasta allí distintos elementos narrativos que, de este forma, pueden continuar estando en la narración sin sobrecargar el texto”. Esto ha motivado que en determinadas obras infantiles, como el álbum ilustrado, la imagen adquiera tanta importancia que requiera un análisis, no ya como paratexto, sino como un elemento más de la narración, al narrar de forma paralela y complementaria la historia.

En los libros infantiles las ilustraciones suelen seguir el hilo conductor de la lectura, procurando destacar aquellas escenas más importantes de la narración, aunque, a partir del siglo XX, se observa una complejidad creciente de las relaciones entre texto e imagen.

A partir del desarrollo de los lenguajes visuales y plásticos del siglo XX, la ilustración de cuentos puede dejar de ofrecer una información básicamente redundante respecto al texto escrito para pasar a establecer con él una amplia gama de relaciones complementarias o, incluso, contradictorias (Colomer, 1991: 18-19).

Una visión histórica y documentada de la evolución experimentada por la ilustración de libros infantiles y juveniles en España la encontramos en el amplio y riguroso estudio de Jaime García Padrino: *Formas y colores: la ilustración infantil en España* (2004), en la que el autor no solo analiza los factores que contribuyeron al notable desarrollo de la ilustración infantil española a partir del último tercio del siglo XX, sino que hace un recorrido por los ilustradores y las obras que marcaron este periodo. A partir de los sesenta, gran parte de los factores que confluyeron para el despegue y renovación de la LIJ, propiciaron el desarrollo y consolidación de las tendencias artísticas “gracias a ilustradores que aportaron entonces obras ahora ya clásicas, y, sobre todo, la aparición de nuevos creadores que, andando el tiempo, han llegado a alcanzar esa misma categoría de clásicos de la ilustración infantil” (García Padrino, 2004: 221).

A partir de ese momento las ilustraciones han ido enriqueciendo notablemente los estilos convencionales de construir los relatos: han favorecido la utilización de nuevas formas narrativas permitiendo la simultaneidad de distintas acciones e historias, han ofrecido múltiples maneras de caracterizar a los personajes y de señalar el tiempo y el lugar de la acción, y han permitido la duplicidad del canal informativo siendo la imagen la encargada de matizar, completar e, incluso, contradecir los hechos narrados.

La ilustración en la actualidad se presenta como un recurso potente para dinamizar la participación activa del lector moderno, gracias a las posibilidades informativas que ofrece.

La ilustración describe los personajes, los escenarios e, incluso, las acciones secundarias de los personajes, pero también es usada para ayudar a ampliar las posibilidades de complicación narrativas de las historias, para vulnerar la linealidad cronológica del discurso, para introducir juegos de ambigüedad que afectan a la interpretación, e incluso para iniciar al lector en el juego intertextual (Cañamares, 2005: 295).

A pesar de la importancia de las ilustraciones en los libros infantiles y juveniles, son escasos los trabajos de investigación sobre ella, echándose en falta la existencia de modelos o métodos de análisis de imágenes rigurosos y consolidados, si bien cabe destacar los estudios de Kress y van Leeuwen (2006), Obiols Suari (2004), Nikolajeva y Scott (2001, 2000), Nodelman (1988), Moebius (1986) y Schwarcz (1982).

Teniendo en cuenta que el objetivo de nuestro trabajo es el análisis de la obra narrativa de Fernando Alonso, no pretendemos abordar un estudio detallado de las funciones, técnicas, características visuales y estéticas de las ilustraciones que aparecen en sus obras,

pero sí hemos considerado importante prestar atención a su relación con el texto y a su aportación a la hora de facilitar la comprensión de la historia. “La correspondencia entre imágenes y texto (su sintonía, su cooperación para construir el significado) indica que estamos frente a un buen libro” (Lluch, 2009: 59). Por ello, centramos este apartado en el análisis de la interacción entre texto e imagen y en la forma en la que estas complementan, refuerzan o amplían la información transmitida en los textos creados por este autor.

Merlo (vid. 1995: 312) señala que en la interacción entre imágenes y texto podemos encontrarnos con *ilustraciones narrativas* que se limitan a reflejar las palabras del autor, teniendo una función meramente decorativa, o con *ilustraciones interpretativas* que, a diferencia de las anteriores, amplían algún aspecto determinado del texto añadiendo riqueza al significado y manteniendo relaciones de redundancia, complementariedad o discrepancia. Teniendo en cuenta estas dos formas de aportación al texto, este autor distingue tres tipos de ilustraciones:

- a) *Cooperantes*: Cuando constituyen un apoyo a la comprensión, bien objetivando una secuencia puntual o bien desarrollándola con la incorporación de elementos gráficos no explícitos en el texto.
- b) *Operantes*: Cuando permiten establecer una secuencia discursiva, alternando el interés del texto a la imagen y de esta al texto hasta alcanzar una comprensión total del discurso. En estos casos ninguno de los elementos constituye un discurso completo de forma independiente.
- c) *Discrepantes*: Cuando funcionan como estructuras independientes y antagónicas respecto del discurso. Estas discrepancias pueden responder a una intención provocadora del ilustrador, aunque generalmente aparece en textos mal ilustrados.

Igualmente Nikolajeva y Scott (2001, 2000), partiendo del modelo propuesto por Schwarcz (1982), plantean cinco categorías para describir la interacción entre los componentes verbales y visuales de un texto:

- i. *Interacción simétrica*: En la que las palabras y las imágenes cuentan la misma historia repitiendo la información a partir de canales comunicativos distintos.
- ii. *Interacción de ampliación*: Las imágenes amplifican, aunque sea de una forma mínima, la información dada.
- iii. *Interacción complementaria*: Cuando la interacción de ampliación es más significativa y la imagen ofrece información relevante y diferente a la proporcionada por el texto.

- iv. *Interacción de contrapunto*: Cuando las palabras y las imágenes colaboran para transmitir significados más allá de su propio campo de actuación, dando una perspectiva diferente o un punto de vista irónico.
- v. *Interacción contradictoria*: donde las palabras y las imágenes parecen estar opuestas ofreciendo dos historias aparentemente dispares.

Aunque, como señalan Moya y Pinar (2007: 30), debemos tener en cuenta que todas estas clasificaciones “no son absolutas y los límites entre unas categorías y otras no siempre están claros, coexistiendo en una misma composición más de una de las categorías descritas”.

A la hora de analizar las ilustraciones de los libros hemos tenido en cuenta algunos de los criterios valorativos que Wensell (vid. 2000: 155) considera que confieren calidad a la obra en cuanto a contenidos, valores literarios y estéticos:

- a) Si el ilustrador crea o no el contexto, es decir, el mundo visual que el texto sugiere y el soporte visual adecuado para que los jóvenes lectores puedan interesarse y seguir la historia narrada.
- b) Si aporta algo personal que evidencie que ha interiorizado la historia.
- c) Si pone o no de relieve las sugerencias del texto y añade o no sugerencias visuales y afectivas propias.
- d) Si mantiene un estilo infantilista banal y convencional o aporta algo original valioso.
- e) Si crea, en definitiva, ilustraciones de calidad estética que tienen la capacidad de atraer, interesar y conmover a un contemplador (infantil o adulto) sin caer en la espectacularidad gratuita, en el rebuscamiento innecesario o en el ternurismo ñoño.

Las ilustraciones que aparecen en las obras de Fernando Alonso, especialmente en sus ediciones más recientes, son *ilustraciones interpretativas cooperantes* que intentan aportar una visión simétrica y complementaria de la historia, ampliando, en muchas ocasiones, la información sobre los personajes, los escenarios o, incluso, el transcurso del tiempo, de manera que enriquecen la visión ofrecida por el autor.

Para Fernando Alonso es importante que el ilustrador sea coautor de la obra, es decir que sea capaz de hacer una interpretación personal de la obra, aportando su propia visión de la historia:

Cada libro requiere un tipo de ilustración y el secreto está en buscar en cada momento, y en la medida de lo posible, la persona más adecuada que quiera adentrarse a explorarlo, que se entusiasme con ese viaje de exploración, que haga suyo ese mundo recién descubierto y se lo

cuenta a los demás según su propia versión de las cosas. El ilustrador debe de ser coautor de la obra; es el primer lector y quien tiene la posibilidad de ofrecer una visión personal, complementaria y enriquecedora del libro. Cuando uno abre un libro ilustrado salta a la vista, de inmediato, si el ilustrador actúa como artista, participando en la aventura de recrear la historia, de implicarse en la creación de un mundo o, simplemente, se ha limitado a la labor artesanal de incorporar imágenes a un texto literario (Alonso, 2000b: 13).

Si hacemos un recorrido por las obras de Fernando Alonso, observamos cómo los dibujos en blanco y negro elaborados por Fuencisla del Amo para *Feral y las cigüeñas*⁸⁷, presentan una interacción complementaria con el texto que ayuda al lector a introducirse en el escenario bucólico en el que se desarrolla la historia. Además, las ilustraciones contribuyen a identificar el paso del tiempo en las diferentes representaciones de su protagonista. Sus recreaciones plásticas, elaboradas con lápiz y carboncillo, se caracterizan por un carácter naturalista, determinado sobre todo por una gran precisión en la representación de las figuras humanas y en los animales.

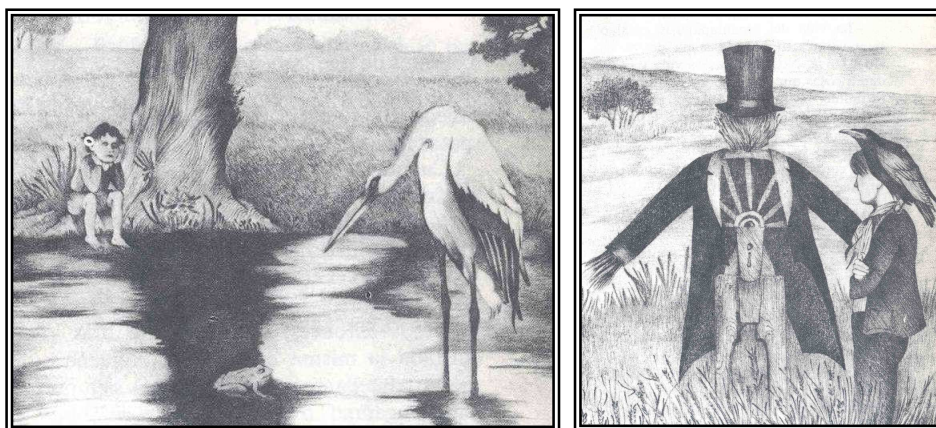


Imagen 8: Il. de Fuencisla del Amo en *Feral y las cigüeñas* (Noguer, 1996)

Estos aspectos, que ayudan al lector a introducirse en el mundo de ficción planteado en esta obra, no se advierten en las ilustraciones realizadas por Celedonio Perellón para la primera edición publicada por Doncel, en la que se incluían, además, los relatos *El duende y el robot* y *El secreto del lobo*. En esta edición, Perellón, caracterizado por sus interpretaciones barrocas de la realidad, ofrecía una visión demasiado realista de determinadas escenas, a través de las que era difícil captar la esencia de estas tres historias en las que Fernando Alonso busca desde la fantasía que el lector se cuestione aspectos de la vida cotidiana.

⁸⁷ Obra galardonada con el Segundo Premio Nacional a la mejor labor de ilustración (1981).

En la primera edición de *Feral y las cigüeñas* el ilustrador me traicionó por completo el texto. Mi interpretación era simbólica y el ilustrador lo transformó en un cuento costumbrista, rural. El lector no iba a profundizar en esto (Alonso, 1987: 27).

Las ilustraciones de Ulises Wensell para *El hombrecito vestido de gris* se han mantenido constantes en las distintas reediciones de esta obra, por la calidad y la relevancia de las relaciones que se establecen entre texto e imagen. Con sencillos dibujos trazados a plumilla se alternan figuras completas con pequeños detalles intercalados en el texto, así como una cuidada maquetación en la que, incluso, aparece la letra del ilustrador como elemento de transición entre los dos finales de la historia. Wensell recrea de forma admirable los universos simbólicos de los distintos cuentos.

Ulises Wensell se adentraba por una sobriedad de elementos expresivos y de formas en cada escena, recurriendo casi a una abstracción simbólica de las situaciones y temas presentes en cada historia, llegando en “El barco en la botella” a plasmar en sus imágenes –con la figura de un hombrecito con sombrero encerrado en ese recipiente– una personal interpretación del texto y del carácter de ese personaje (García Padrino, 2004: 296).

Algunas de las ilustraciones incluidas en esta obra presentan una dinámica de contrapunto, donde las imágenes no representan lo que dicen las palabras. Con su falta de concordancia con el texto buscan transmitir significados simbólicos más allá de su propio campo de actuación. Se observa, por ejemplo, en la primera ilustración de “Los árboles de piedra”, donde un grupo de niños miran pensativos un árbol, hecho que contradice la descripción del autor que presenta a unos niños de piedra tristes porque en su mundo no hay árboles.

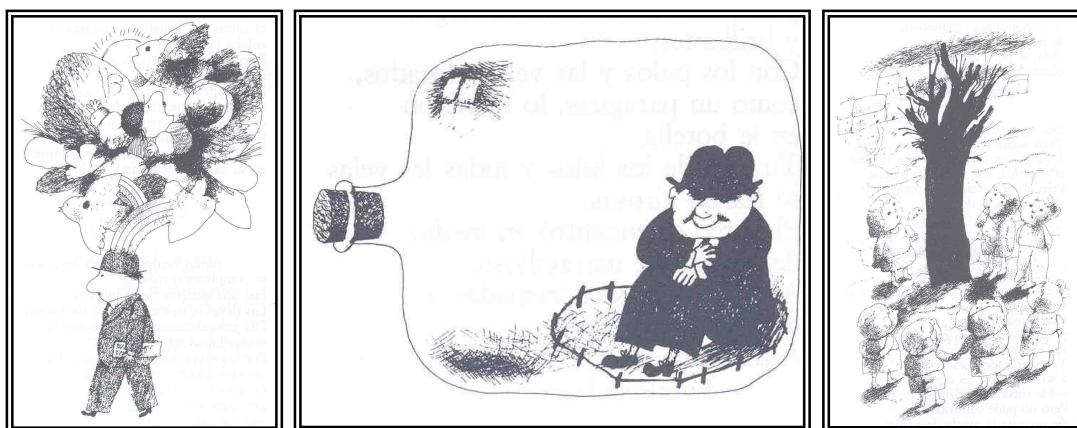


Imagen 9: Il. de Ulises Wensell en *El hombrecito vestido de gris* (Alfaguara, 2002)

Algunos años después, Wensell vuelve a dar interesantes muestras de las posibilidades expresivas de sus dibujos en la reedición de *El duende y el Robot* para Miñón. En esta obra el autor juega con los primeros planos de los dos protagonistas, buscando favorecer una relación personal y emotiva entre los personajes representados y el lector. Encontramos, además, planos a media y larga distancia para presentar a personajes y escenas de menor relevancia en la historia. Es significativo observar cómo el ilustrador juega con los marcos para dar un efecto de distancia narrativa. Así, los dibujos que hacen alusión a escenas del cuento de los Hermanos Grimm, narración secundaria para el desarrollo de la historia, están encuadrados en marcos circulares que representan su distanciamiento con la narración principal.

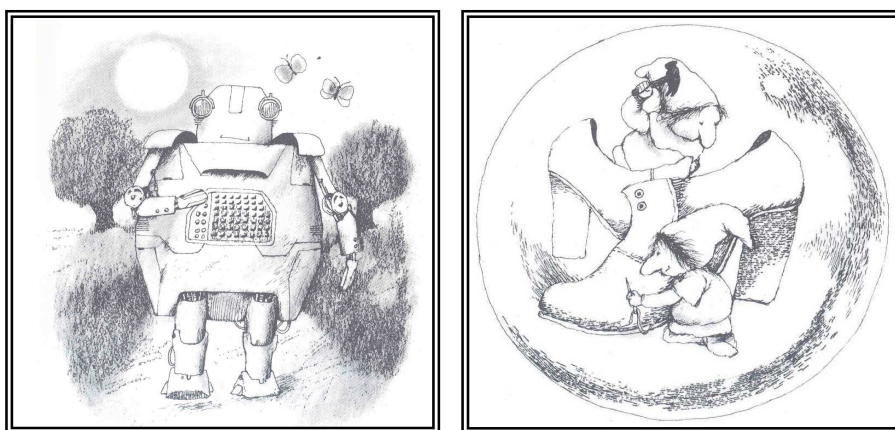


Imagen 10: Il. de Ulises Wensell en *El duende y el robot* (Miñón, 1981)

La riqueza expresiva y sobre todo simbólica de las ilustraciones de Ulises Wensell, se echan en falta en los dibujos realizados por Jesús Gabán para *El faro del viento*. Esta recopilación de cuentos que plantea también temas de desarrollo personal y, sobre todo, de denuncia social, presenta ilustraciones elaboradas desde una perspectiva marcadamente infantil, que no se ajustan al significado alegórico de la obra. En este caso, las imágenes no contradicen formalmente al texto, ya que representan de forma simétrica y literal las historias, pero no refuerzan su significado, ni favorecen la transmisión de los universos simbólicos que requiere esta obra.

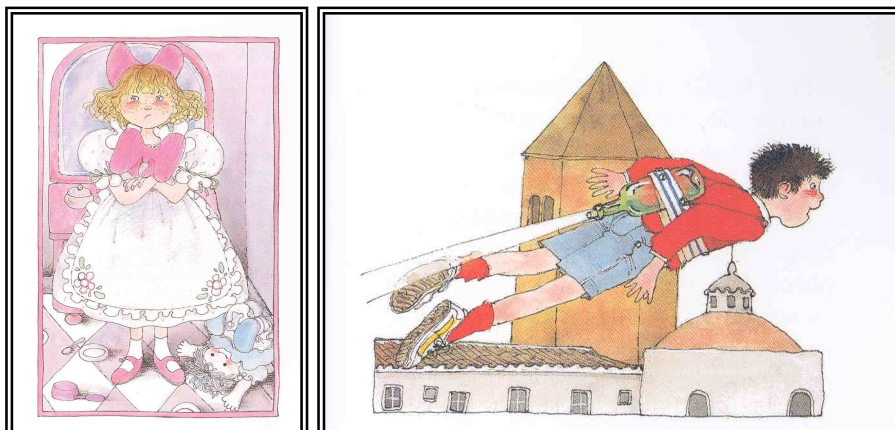


Imagen 11: Il. de Jesús Gabán en *El faro del viento* (Anaya, 2008)

La primera edición de este libro realizada por Bruguera contó con la participación de Miguel Ángel Pacheco y, aunque también se observa una notoria fidelidad informativa, sus dibujos trazados en pluma presentan una visión menos infantil de las escenas y suponen una propuesta más acorde con el lector modelo de la obra.

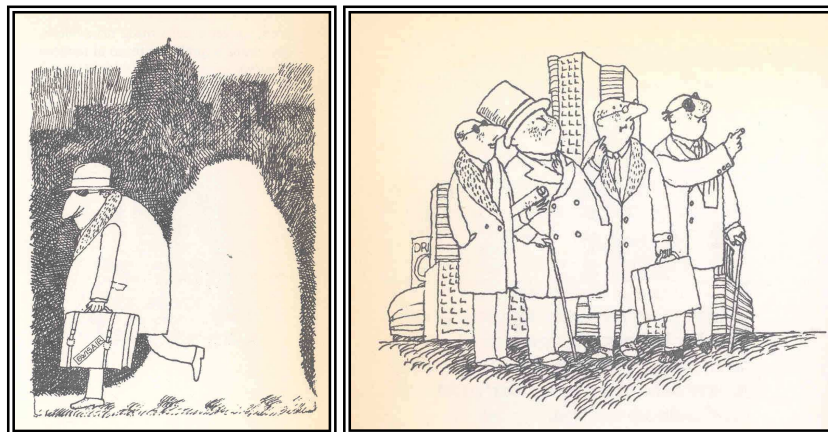


Imagen 12: Il. de Miguel Ángel Pacheco en *El faro del viento* (Bruguera, 1981)

Las ilustraciones de Juan Ramón Alonso transmiten a la perfección el misterio y el simbolismo que encierran las obras *Las raíces del mar* y *El bosque de piedra*. En ellas se alterna el lápiz con el uso de la acuarela. Las imágenes de estas dos obras destacan por una interpretación realista y naturalista de las historias, evocando un mundo soñado y mágico, en el que los escenarios comparten protagonismo con los personajes.

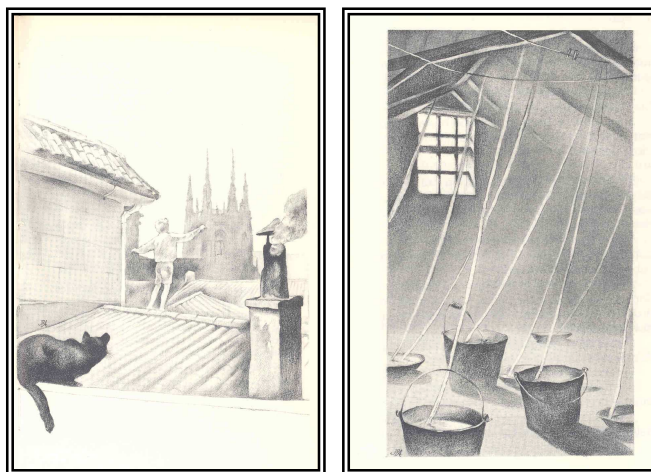


Imagen 13: Il. de Juan Ramón Alonso en *El bosque de piedra* (Planeta&Oxford, 2006)

Podemos resaltar el valor simbólico de las láminas incluidas en *Las raíces del mar*, en las que el ilustrador juega con la composición del dibujo para ofrecer al lector los dos planos narrativos por los que se va moviendo el texto: fantasía y realidad. A partir de una dinámica de contrapunto, las imágenes ofrecen una nueva perspectiva simbólica de las escenas

descritas por Fernando Alonso, en las que juega con la ambigüedad entre realidad y ficción presente en el relato.

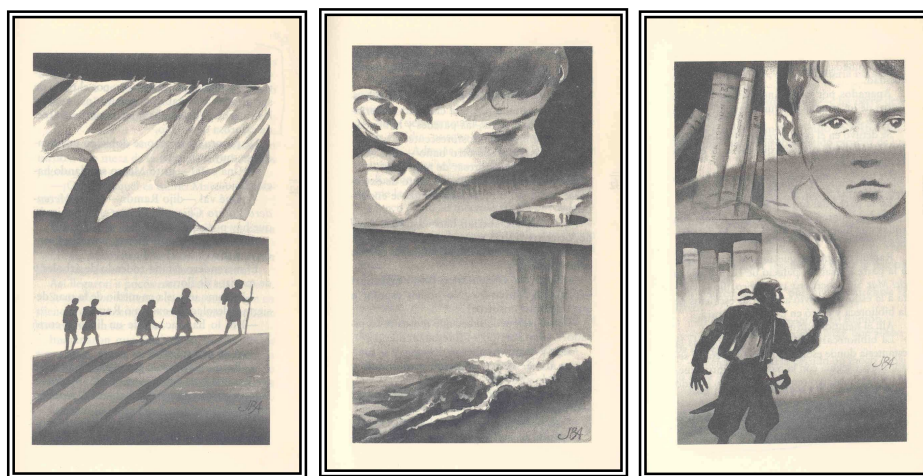


Imagen 14: Il. de Juan Ramón Alonso en *Las raíces del mar* (Anaya, 2000)

Este juego de formas y planos se pierde en las ilustraciones que este mismo autor elabora para *Los peines del viento*. En esta obra las imágenes planas repiten de forma simétrica la información ofrecida por el texto, destacando simplemente por su riqueza cromática.

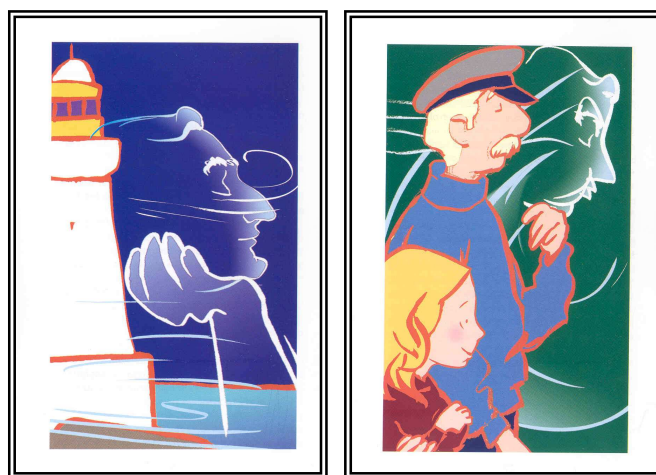


Imagen 15: Il. de Juan Ramón Alonso en *Los peines del viento* (Gaviota, 2004)

Mayor protagonismo tienen las ilustraciones elaboradas primero por Agustí Asensio y, posteriormente, por Ana López Escrivá para la edición en formato álbum ilustrado del cuento *El viejo reloj*. A partir de una propuesta más realista y detallada el primero y con imágenes más arriesgadas y con mayor saturación cromática la segunda. En ambos casos, las ilustraciones a doble página invitan al lector a formar parte de la narración, presentando, a

partir de una relación de notable ampliación, cada uno de los escenarios donde se encuentran los números del viejo reloj.

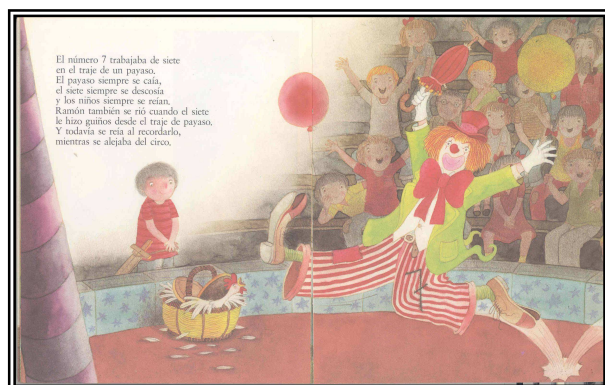


Imagen 16: Il. de Agustí Asensio en *El viejo reloj* (Alfaguara, 1983)

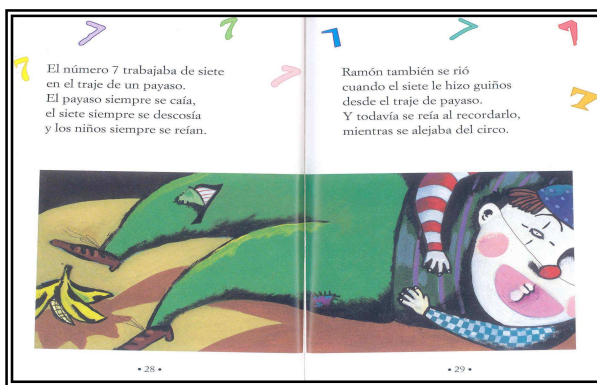


Imagen 17: Il. de Ana López Escrivá en *El viejo reloj* (Everest, 2008).

También en las dos ediciones realizadas de *El Gogenio*, primero por Argos Vergara y después por Edelvives, podemos observar las diferentes interpretaciones plásticas que hacen dos artistas de una misma historia. La primera edición de esta obra contó con las ilustraciones de Vivi Escrivá que destacan, especialmente, por la expresividad en el rostro y en los ojos de los personajes y por su riqueza cromática lograda con la combinación de acuarelas y lápices de colores. La siguiente reedición de la obra aparece con ilustraciones de José Luis R. Beltrán que ofrece una interpretación realista en la caracterización de los personajes y en la ambientación de las escenas. Si se comparan ambas ediciones se puede observar cómo Beltrán ofrece una interpretación simétrica del texto, mientras que Escrivá muestra una visión menos rígida, en ocasiones incluso contradictoria, de las escenas narradas, siendo un claro ejemplo las siguientes ilustraciones que representan el momento en el que el genio sale del candil.



Imagen 18: Il. de Vivi Escrivá en *El Gogenio* (Araos Vergara, 1982).

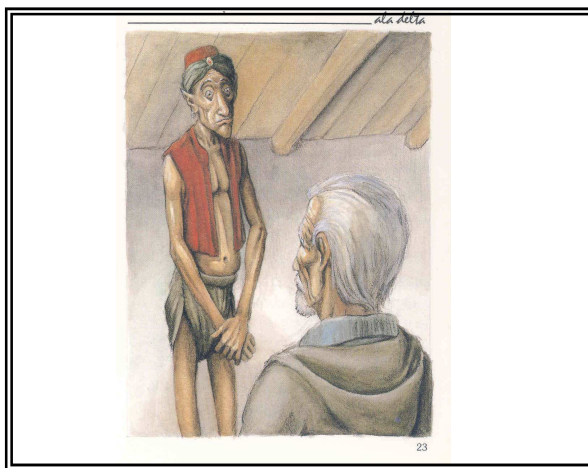


Imagen 19: Il. de José Luis R. Beltrán en *El Gogenio* (Edelvives, 1987).

Las ilustraciones, coordinadas por Arcadio Lobato y realizadas por Javier Lobato y Paz Rodero para la serie *Tano*, destacan por combinar imágenes a doble página con pequeñas ilustraciones intercaladas en el texto, aunque la falta de contrastes entre los distintos elementos de las composiciones y el escaso protagonismo otorgado en muchas a los personajes dificulta la conexión con el lector, sirviendo en algunos momentos como meros objetos ornamentales o de contemplación para el lector.



Imagen 20: Il. de Javier Lobato y Paz Rodero en *Tano en la ciudad sumergida* (Anaya, 1989).

La obra *Mateo y los Reyes Magos* fue editada como álbum ilustrado en gran formato. En este proyecto del grupo Santillana, Alberto Urdiales recrea la atmósfera de los cuentos de *Las mil y una noches* con láminas a todo color, algunas de ellas a doble página, y con el uso de tonos ocre, combinados en muchas ocasiones con rojos intensos, que envuelven al libro de un halo de misterio y ensoñación. En todas las ilustraciones destaca el protagonismo de los personajes y de determinados escenarios que no aparecen descritos con tanto detalle en el texto. Queremos destacar el análisis de la lámina final de este álbum, en la que Urdiales da un paso más a la información presentada en el texto. Mientras la historia narrada termina la mañana en la que los tres Reyes Magos parten para Jerusalén, despidiéndose de Mateo con tres obsequios, la ilustración que cierra el libro presenta en un primer plano la imagen de un niño que, por su vestuario, se identifica con un tiempo presente, escribiendo su carta a los tres Reyes Magos que le observan desde la parte superior de la imagen. Los tres personajes aparecen representados de forma difuminada, recurso que refuerza su vinculación a la esfera fantástica, mientras que la nitidez con la que aparece representado el niño lo relaciona con el mundo real. Con esta lámina el ilustrador busca completar el espacio vacío dejado por el texto, orientando la interpretación del lector.

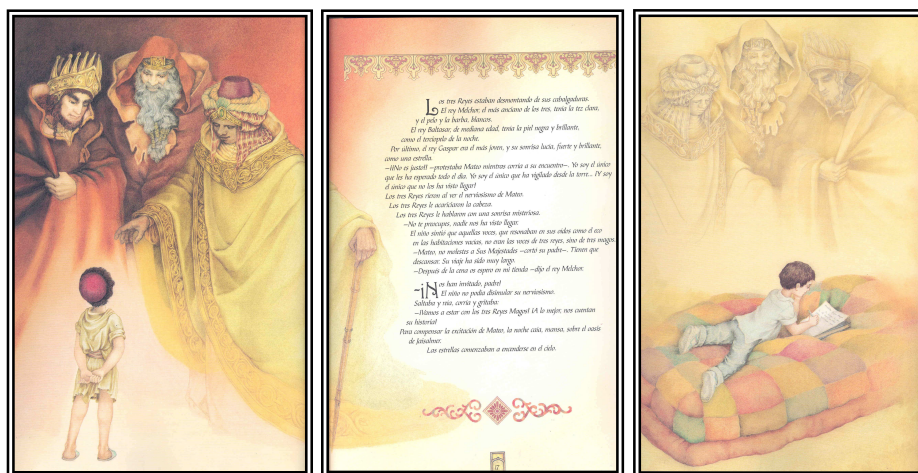


Imagen 21: Il. de Alberto Urdiales en *Mateo y los Reyes Magos* (Altea, 1995).

Entre los diferentes ilustradores que han colaborado con Fernando Alonso destacan, sin duda, Tino Gatagán y Emilio Urberuaga, no solo por ser los artistas que han ilustrado de forma más frecuente sus textos, sino por la visión personal con la que han sabido transmitir la esencia de las obras de este autor.

Es notable la adecuación estilística mostrada por Gatagán al ilustrar varios textos de Fernando Alonso, marcados por un fino propósito crítico y de denuncia social –*Sopaboba* (1984)– o bien a la hora de reflejar comportamientos o actitudes infantiles: *El misterioso influjo de la barquillera* (1985) y *A bordo de La Gaviota* (1987) (García Padrino, 2004: 340).

La primera colaboración entre Alonso y Gatagán se realiza en *Un castillo de arena*, obra en la que se describe el proceso de elaboración de un libro y en la que destaca la relación simétrica que las imágenes guardan con las historia. Los dibujos están realizados a partir de formas bien delimitadas por el empleo de finas líneas de tinta, coloreados con cuidadas gradaciones cromáticas, destacando además, por la alternancia de planos y perspectivas que resaltan la viveza de algunas escenas y la expresividad de los rostros de los personajes.

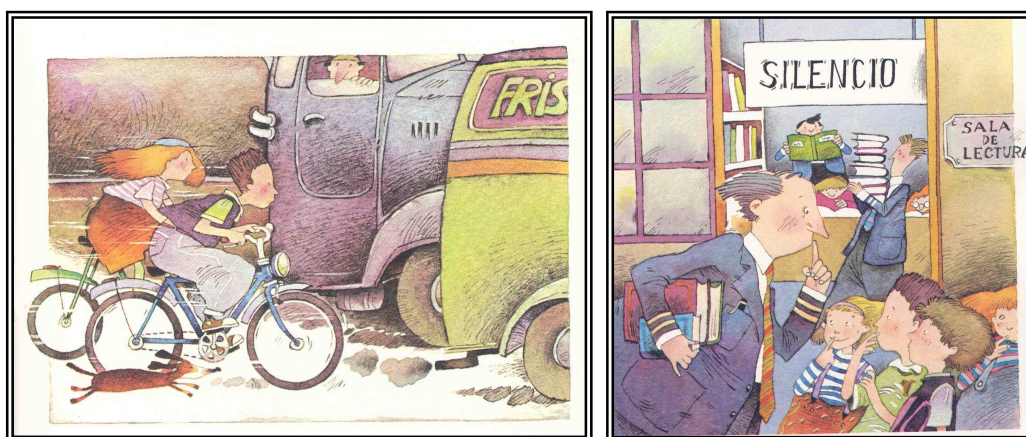


Imagen 22: Il. de Tino Gatagán en *Un castillo de arena* (Susaeta, 1990).

El estilo personal de Tino Gatagán vuelve a estar presente en la edición de Miñón de *El misterioso influjo de la barquillera*, en la que destaca la aportación de las ilustraciones a la hora de presentar los dos planos narrativos que se dan en la obra y los cambios de focalización con los que el narrador va cediendo la voz al protagonista. La información aportada por las imágenes a partir de la distribución de los elementos gráficos en dos planos ayuda al lector a seguir el ritmo de la lectura y a identificar su estructura a modo de muñeca rusa. En las ilustraciones que hacen referencia a la historia principal, el protagonista aparece como elemento central proporcionando el núcleo de la información, mientras que, cuando se narran los distintos microrrelatos que aparecen intercalados en la historia, la imagen se divide en dos planos, apareciendo en la parte superior, y como elemento central, alguna escena de la historia narrada, pasando a un segundo plano la figura de Huvez.

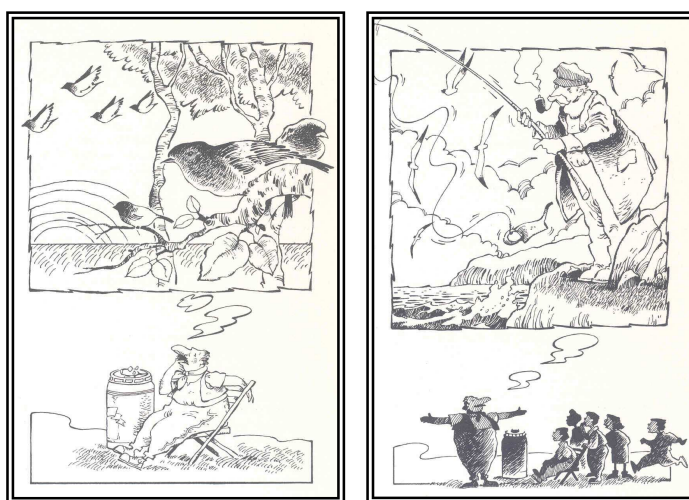


Imagen 23: Il. de Tino Gatagán en *El misterioso influjo de la barquillera* (Miñón, 1985).

Las expresivas recreaciones plásticas elaboradas por Gatagán para los textos *Sopaboba* y *A bordo de La Gaviota* permiten al lector conectar con la historia y sus personajes, además de mejorar su comprensión afectiva. En estas obras texto e imagen colaboran estrechamente en la construcción del significado. En *Sopaboba* juega, especialmente, con la disposición espacial de los distintos elementos de la imagen y con la combinación de planos. De esta forma, los componentes visuales que captan la atención del niño de una manera especial son los personajes, a los que se les concede mayor relevancia que al resto de elementos pictóricos, especialmente en aquellos primeros planos en los que la expresividad de las imágenes permite identificar sus sentimientos y estados de ánimo.

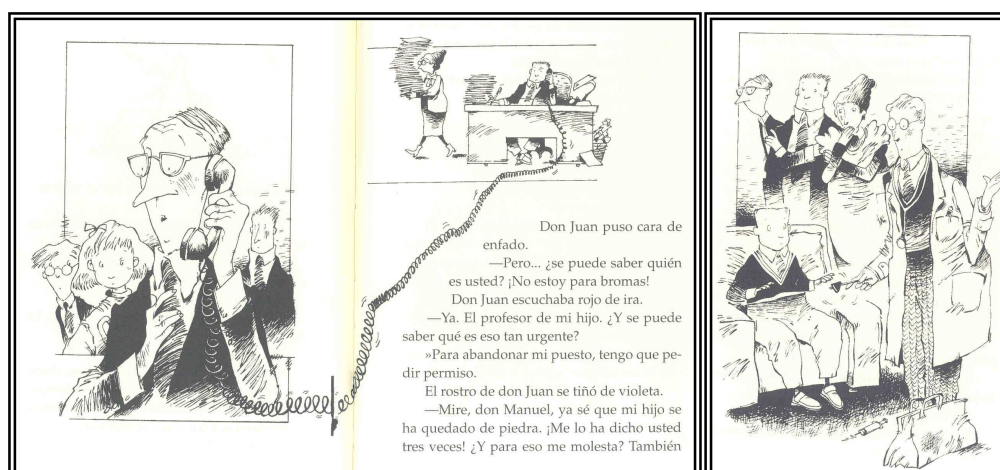


Imagen 24: Il. de Tino Gatagán en *Sopaboba* (Planeta & Oxford, 2005).

No quisiéramos dejar de mencionar la habilidad de Tino Gatagán para jugar con el marco de sus composiciones; las figuras se solapan y son solapadas creándose un divertido juego de profundidad, al que se añaden las líneas de contorno que se interaccionan, dando lugar a que el espacio exterior entre en el dibujo a través un cuerpo u objeto (Martínez Llorca, 1993: 20).

En cambio, en *A bordo de La Gaviota* adquieren mayor protagonismo los escenarios pero, sobre todo, el color de las imágenes que matizan y dotan de volumen y realismo al dibujo. El uso de “determinados colores evocan actitudes específicas y de esta forma se pueden transmitir estados de ánimo y emociones de una forma afectiva” (Moya y Pinar, 2007: 29).

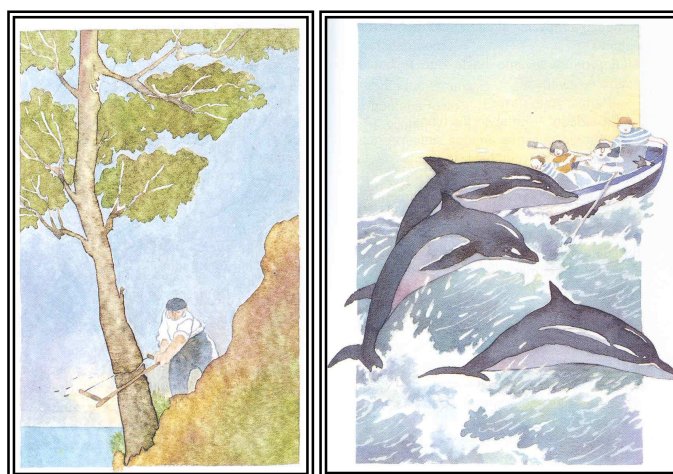


Imagen 25: Il. de Tino Gatagán en *A bordo de La Gaviota* (Anaya, 2001).

También Emilio Urberuaga refleja una visión muy personal del universo narrativo creado por Fernando Alonso. Desde que en 1993 Urberuaga ilustrara *El árbol de los sueños*, comenzó una relación personal y profesional que ha dado lugar a la recreación plástica de obras como *El secreto del lobo*, *El duende y el robot*, *El misterioso influjo de la barquillera* y su último libro, *Rumbo a Marte*. En todas ellas destacan las ilustraciones por ofrecer “una

visión amable e ingenua de la realidad infantil, aunque matizada con toques humorísticos o irónicos” (García Padrino, 2004: 353).

En la primera obra en colaboración, *El árbol de los sueños*, un texto dirigido a un lector juvenil⁸⁸, Urberuaga introduce sencillas láminas realizadas con espontáneos trazados en pluma en las que no se limita a reflejar una escena concreta de la historia, sino que presenta una interpretación personal de los cuentos narrados a partir de la gran carga simbólica que encierran muchos de ellos.



Imagen 26: Il. de Emilio Urberuaga en *El árbol de los sueños* (Alfaguara, 2004).

La espontaneidad de las escenas y sus claras composiciones vuelven a estar presentes en la revisión que Urberuaga hace de las ilustraciones de *El misterioso influjo de la barquillera* para la reedición de Anaya, con imágenes que, lejos de ofrecer información detallada sobre personajes o escenarios, buscan motivar la reflexión del lector. Con láminas a doble página presenta planos generales y tomas a larga distancia de las escenas representadas en el texto, en las que escenario y personajes se funden en una composición que busca captar la atención del lector a partir de la sobriedad de elementos.

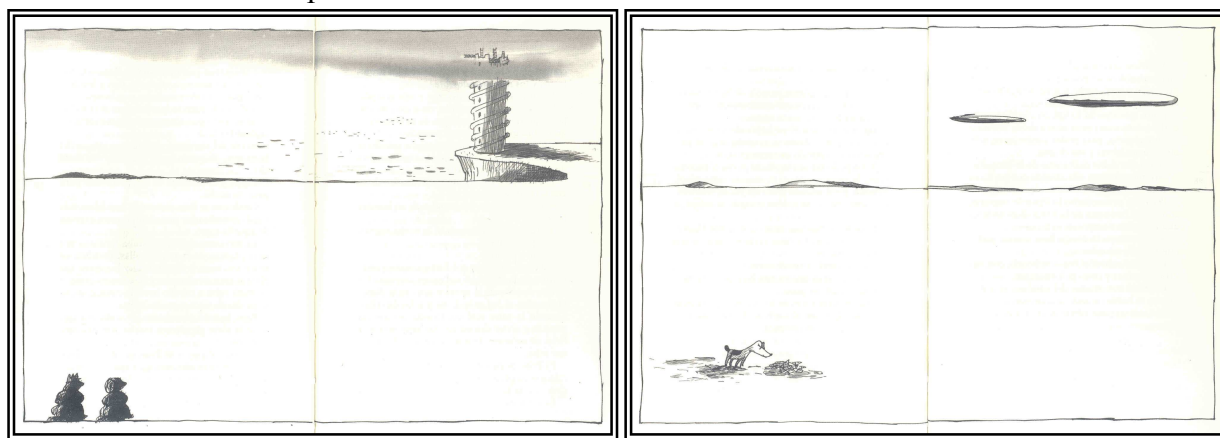


Imagen 27: Il. de Emilio Urberuaga en *El misterioso influjo de la barquillera* (Anaya,

⁸⁸ *El árbol de los sueños* está incluido en la serie azul de la colección “Próxima Parada” de Alfaguara, recomendada para niños a partir de 12 años.

Similar concepto de la ilustración encontramos en *Rumbo a Marte*. En esta obra las pinturas elaboradas por el artista, no solo enriquecen enormemente el producto editorial, sino que vuelven a reflejar desde una perspectiva íntima la esencia de sus cuentos. El valor artístico de este trabajo radica, sin duda, en el colorido y la sencillez de los elementos incluidos en las imágenes.

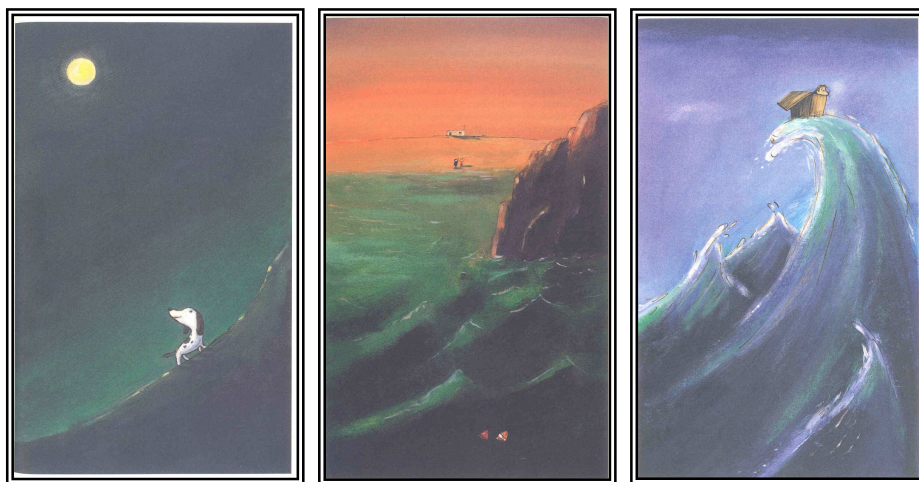


Imagen 28: Il. de Emilio Urberuaga en *Rumbo a Marte* (Anaya, 2009).

En todas estas obras Urberuaga aprovecha el hecho de que estén dirigidas a un público juvenil familiarizado con mayor variedad de propuestas, para presentar ilustraciones de una gran simplicidad, que expresan a partir de una gran sobriedad de elementos una visión particular de las historias.

En cambio, las nuevas ilustraciones realizadas para las últimas reediciones de *El duende y el robot* (Gaviota) y *El secreto del lobo* (Edelvives), obras dirigidas a un lector infantil, destacan por la gran ternura con la que son recreados los personajes y, especialmente, por la nitidez focal y los contrastes tonales y de color de las imágenes. Estas, a diferencia de las anteriores, presentan una visión más inocente de la historia y ofrecen al lector mayor información sobre la caracterización de los personajes y la ambientación de las escenas.

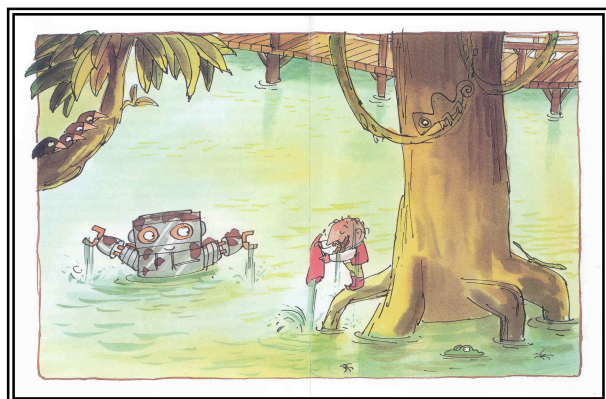


Imagen 29: Il. de Emilio Urberuaga en *El duende y el robot* (Gaviota, 2005).



Imagen 30: Il. de Emilio Urberuaga en *El secreto del lobo* (Edelvives, 1998).

Como podemos observar, la obra narrativa de Fernando Alonso ha sido representada gráficamente por los ilustradores más destacados de cada momento, muchos de ellos premiados por algunos de sus trabajos⁸⁹. Es importante señalar cómo su elección ha sido, en la mayoría de las ocasiones, una apuesta personal del autor y no una decisión editorial, lo que ha favorecido notablemente el diálogo y la complementariedad entre texto e imagen.

Aquella primera experiencia me sirvió de lección desde entonces empecé a trabajar con los ilustradores seriamente. Esto quiere decir que en una primera reunión les explico el espíritu del libro y que es lo que tienen que poner, a partir de entonces ellos tienen que crear, no retratar fotográficamente, crear una línea de lectura paralela y complementaria al texto, sugiriendo a veces, dirigiendo la lectura sin que se note (Alonso, 1987: 27).

Finalmente, vamos a detenernos en el análisis de la interacción entre texto e imagen de *El hombrecillo de papel*, obra ilustrada por el propio autor, y en la que destaca su relación operante con el texto. Si tenemos en cuenta que, como señala Ventura (1998: 21):

En los álbumes dibujados y escritos por la misma persona es donde se encuentra una mejor relación entre texto e ilustración. Son libros en los que ambos elementos se complementan, dialogan entre sí, aparecen complicidades entre uno y otra, existen silencios pretendidos en el texto que la ilustración llena, la narración bascula de un elemento a otro, primando en ocasiones la imagen y en otros momentos la palabra escrita.

Las ilustraciones elaboradas por Fernando Alonso para este álbum ilustrado tienen un gran valor significativo que en, ocasiones, incluso supera en expresividad al texto y ayudan al lector a completar el significado del relato. Se trata de imágenes cargadas de simbolismos, en las que el autor transmite mucho más de lo que a simple vista parece.

Destacan las distintas representaciones del hombrecillo y la forma de manifestar su estado de ánimo. Podemos observar cómo en la primera parte de la historia las noticias que aparecen en el recorte del papel de periódico son negativas, pudiéndose distinguir palabras como “hambre”, “incendios”, “ejército”, “crisis”, “Sarajevo”, “campos de concentración” o “SIDA”; e identificándose noticias como el accidente aéreo sufrido en el aeropuerto de Los Rodeos en 1977, en el que murieron casi 600 personas, o la Guerra de Bosnia. En cambio, en la segunda parte se pueden leer en su interior palabras como “jardín”, “playa”, “bienestar”, “sacrificio”, “solidaridad”, “ayuda humanitaria”, “sonrisa” o “alegría”. Incluso, como ya

⁸⁹ Fueron galardonados con el “Premio Lazarillo”: Celedonio Perellón (1963), Miguel Ángel Pacheco (1973), Ulises Wensell (1979), Viví Escribá (1980), Tino Gatagán (1982, 1985) y Jesús Gabán (1983); y con el “Premio Nacional de Ilustración”: Ulises Wensell (1978), Miguel Ángel Pacheco (1980, 1983), Fuencisla del Amo (1981), Arcadio Lobato (1982), Jesús Gabán (1984).

hemos señalado, aparece un guiño intertextual en el que se pueden identificar fragmentos de sus obras *El misterioso influjo de la barquillera*, *El árbol de los sueños* y *A bordo de La Gaviota*. Es curioso observar cómo en la primera edición de esta obra realizada por Miñón los recortes de prensa negativos pertenecían a periódicos nacionales y los positivos a internacionales, lo que lleva al autor a reflejar, casi de forma inconsciente, el difícil momento político y social que vivía España en esa época, y la bocanada de aire fresco que suponían para él sus viajes al extranjero.

Además, el autor juega con los colores para caracterizar al protagonista, utilizando el gris como símbolo de tristeza, de falta de energía e inseguridad en la primera parte, y reemplazándolo por el color azul, símbolo de la inteligencia, de la sabiduría y de la amistad, para resaltar la evolución y la riqueza interior del personaje al final de la historia.

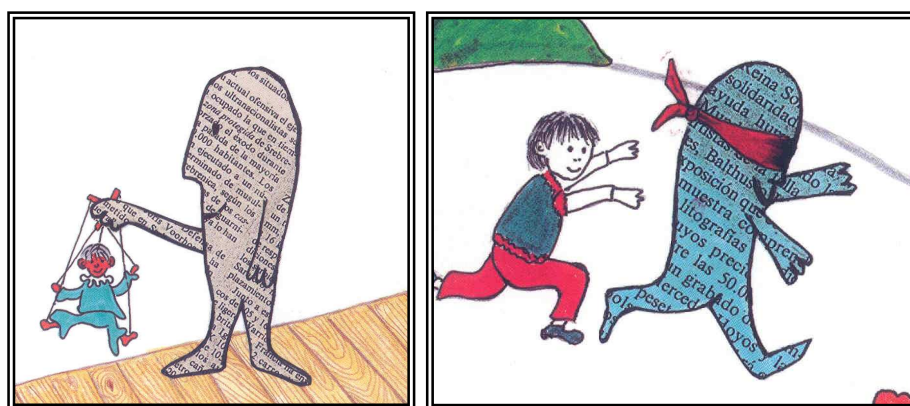


Imagen 31: Il. de Fernando Alonso en *El hombrecillo de papel* (Everest, 2008).

Algunas ilustraciones incluyen fotografías que representan distintas escenas reales. Fernando Alonso juega con la combinación de ilustración y fotografía para presentar al lector de forma diferenciada realidad y fantasía, y para mostrar de forma visual la crítica social que hay detrás de esta sencilla historia de ficción.



Imagen 32: Il. de Fernando Alonso en *El hombrecillo de papel* (Everest, 2008).

Algunas imágenes amplían notablemente la información ofrecida por el texto, representando la complejidad interpretativa que encierra este sencillo álbum ilustrado. Así, los carteles de las paredes y los pensamientos del personaje regresando a casa ayudan al lector a identificar el significado de las “palabras nuevas y hermosas” que ha descubierto el hombrecillo.

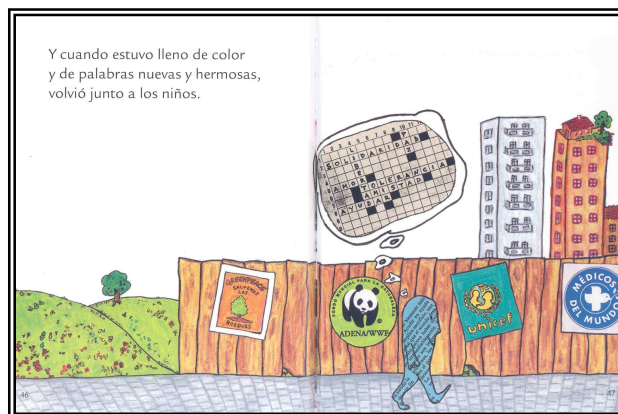


Imagen 33: Il. de Fernando Alonso en *El hombrecillo de papel* (Everest, 2008).

El protagonismo concedido al hombrecillo de papel en todas las ilustraciones, la ausencia de marcos y el uso de grandes espacios en blanco en los que se inserta de forma sutil el texto, son características que invitan al lector a ver la historia desde dentro, facilitando de este modo la identificación con los personajes y favoreciendo la interpretación del argumento.

Podemos observar también cómo el valor de la lectura vuelve a estar presente en la mayoría de las ilustraciones, siendo significativo comprobar la continua representación de librerías y personajes leyendo a lo largo de todo el álbum.



Imagen 34: Il. de Fernando Alonso en *El hombrecillo de papel* (Everest, 2008).

Como podemos observar en los trabajos de todos estos ilustradores, texto e imagen colaboran estrechamente en la transmisión del significado, si bien es cierto, que el aporte de

significación de la ilustración suele delimitarse a unos aspectos específicos. Moya y Pinar (vid. 2007: 34), señalan que las imágenes son fundamentales para transmitir la posición espacial de los protagonistas y su apariencia física, permiten ambientar el texto en un lugar y un tiempo determinado, además de mostrar los distintos escenarios donde transcurre la trama narrativa.

Asimismo, la ilustración además de reforzar la comprensión de la historia descarga al texto de descripciones innecesarias sobre las características físicas de los personajes o detalles de los escenarios en los que tienen lugar las distintas escenas de la narración. Esto agiliza el ritmo narrativo y permite al lector una libertad de interpretación considerable. Además de la colaboración interpretativa que las ilustraciones suponen para el texto, en ocasiones, estas introducen alusiones culturales, artísticas o literarias, que no figuran en el texto pero que contribuyen a enriquecer el juego intertextual con el que se encuentra el lector en las obras de Fernando Alonso, y que hemos analizado detenidamente en el apartado anterior.

Este juego intertextual lo encontramos en *Tano en el castillo del aire*, donde los ilustradores reinterpretan el lienzo de Vincent Van Gogh *La habitación*, tomándolo como escenario en el que se introducen algunos personajes de esta historia.

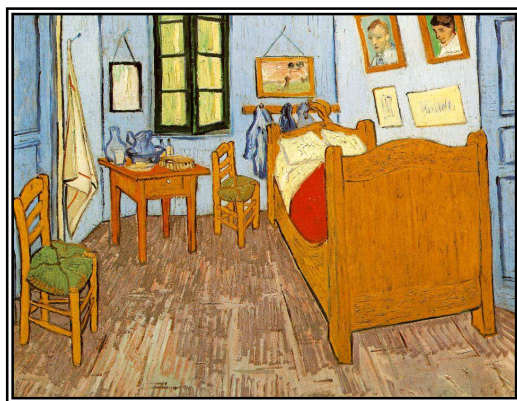


Imagen 35: *La habitación* de Vincent Van Gogh

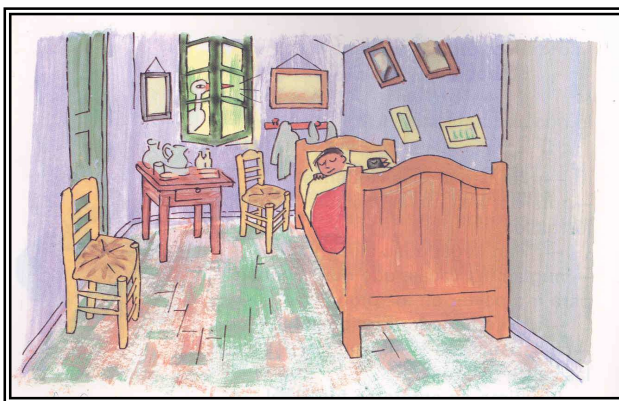


Imagen 36: Il. de Javier Lobato y Paz Roderer en *Tano en el castillo del aire* (Anaya. 1989).

El mismo Fernando Alonso reproduce en una de sus ilustraciones de *El hombrecillo de papel* la serigrafía *Las manos unidas* de Pablo Picasso, aprovechando el mensaje de paz que desea transmitir en esta obra.

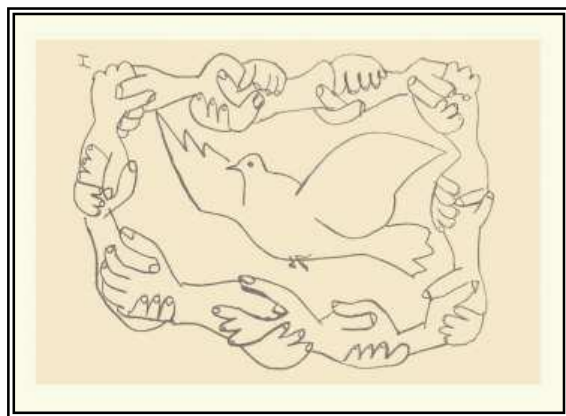


Imagen 37: *Las manos unidas* de Pablo Picasso.

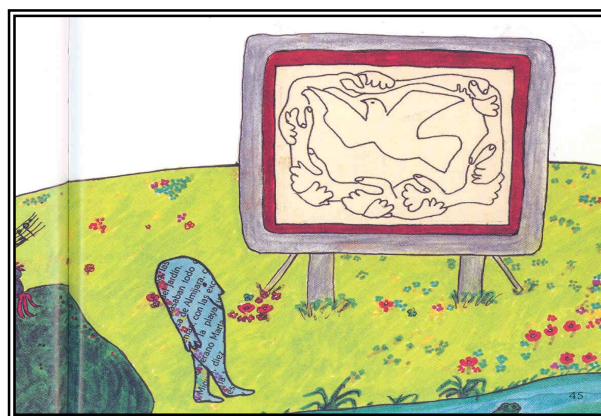


Imagen 38: Il. de Fernando Alonso en *El hombrecillo de papel* (Everest, 2008).

En la obra *El viejo reloj*, Ana López Escrivá aprovecha los elementos narrativos que le ofrece el texto para introducir el elemento intertextual, representando el número 3 dentro de un óleo de Salomon van Ruysdael. En este caso, como es muy probable que ni el artista ni la obra aludida formen parte de los conocimientos artísticos del lector, la ilustradora incluye todos los datos de la obra pictórica como ayuda para su reconocimiento.

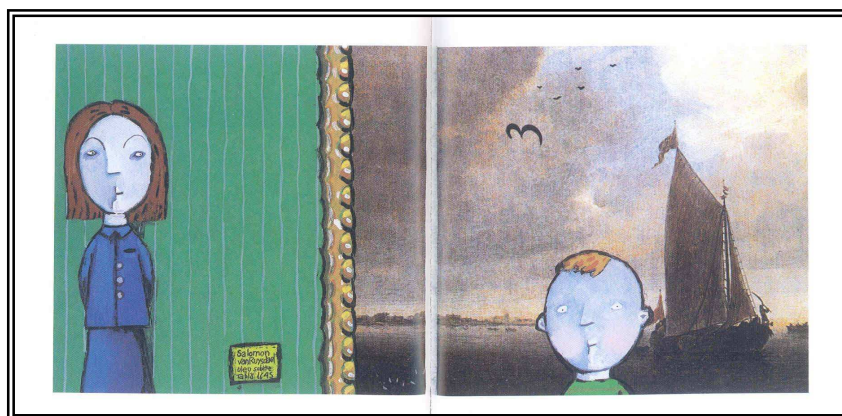


Imagen 39: Il. de Ana López Escrivá en *El viejo reloj* (Everest, 2008).

En la obra *Los peines del viento*, las referencias a la creación de Chillida son continuas, apareciendo tanto en el propio título como en el texto. Este juego intertextual aparece reforzado con la reproducción del escenario donde se encuentra la escultura en varias ilustraciones.



Imagen 40: *Los peines del viento* de Eduardo Chillida.



Imagen 41: Il. de J. R. Alonso en *Los peines del viento* (Gaviota, 2004).

De la misma manera que las alusiones a otras obras literarias contribuyen a activar el intertexto lector y a enriquecer la competencia literaria del lector, este tipo de referentes a otras manifestaciones plásticas favorecen la activación y la formación de determinados saberes enciclopédicos, culturales y, especialmente, artísticos.

En definitiva, las imágenes juegan un papel importante como apoyo y motivación a la lectura, facilitando el proceso lector y contribuyendo a la consolidación de hábitos de lectura permanentes.

3.2.4.1. Los epitextos

Los elementos e informaciones que se sitúan fuera del libro tienen la finalidad de darlo a conocer y difundirlo, tanto entre los posibles lectores como entre sus mediadores. Por ello, muchos de estos elementos dependen, nuevamente, en gran medida del sector editorial. Si bien las propuestas más enriquecedoras son las que provienen del ámbito de la crítica y la investigación literarias, destacando por su importancia los catálogos, las guías de lectura, las reseñas y comentarios y la publicidad.

Los *catálogos editoriales* se dirigen principalmente a mediadores y tienen una clara finalidad comercial porque persiguen animar a la compra del libro. Con un diseño cuidado y llamativo suelen ofrecer, además de la información bibliográfica básica, datos sobre el tema, el argumento, los protagonistas, la edad recomendada e, incluso, el tipo de valores que desarrolla.

Muchas editoriales completan esta información con fichas o *guías didácticas* sobre el libro, que ofrecen al mediador, generalmente profesor, una serie de actividades para trabajar

con el libro en el ámbito escolar. Estas guías, que suelen ser un cuadernillo de trabajo para el alumno, incluyen actividades que poseen un carácter eminentemente educativo, donde la lectura ocupa un papel secundario, por lo que su contribución a la construcción del hábito lector, en muchas ocasiones, resulta dudosa. Bien es cierto que en la actualidad, tras las críticas recibidas por este tipo de guías por su excesiva instrumentalización de la lectura, desde las editoriales se intenta que estas propuestas tengan una orientación más lúdica y las actividades vayan orientadas, no tanto a la resolución de ejercicios transversales, como a la comprensión lectora de los textos, aunque su tradicional formato de cuadernillo de ejercicios hace que debamos seguir cuestionándonos su refuerzo positivo como estrategia de animación lectora.

La evolución de este tipo de guías la podemos observar en los materiales que se han editado acompañando algunos de los libros de Fernando Alonso (ver Anexo 4). Las guías de apoyo realizadas para la serie *Tano* por García Teijeiro y Rivera González (1989), son un claro ejemplo de guía didáctica en la que el texto del autor solo sirve de pretexto para trabajar aspectos como el vocabulario, la gramática, la ortografía o la retórica.

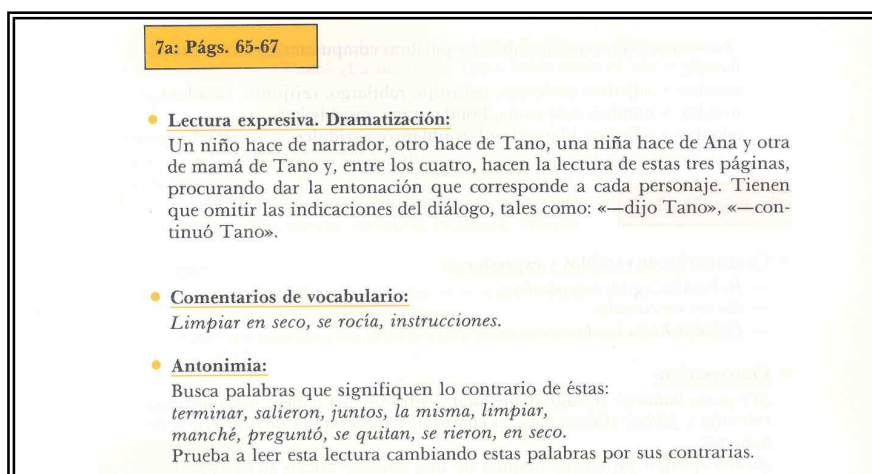
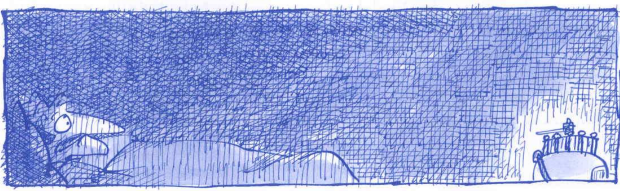


Imagen 42: Ejemplo de actividades de la guía de apoyo del libro *Tano en la frontera del tiempo*

En cambio, la guía editada por Anaya sobre *El misterioso influjo de la barquillera* en 2008 propone mayor número de actividades de comprensión lectora y actividades lúdicas en relación al contenido, aunque la mayoría de las propuestas mantienen el espíritu educativo propio de este tipo de guías, en las que el trabajo relacionado con la lectura relega al texto literario a un segundo lugar.

1. Fíjate en este dibujo y responde.



- ¿Por qué no puede dormir el señor Huvez?
 - ☐ Porque tiene dolor de muelas.
 - ☐ Porque teme estar dominado por el influjo de la barquilla.
 - ☐ Porque hace frío.
- ¿Consigue quedarse dormido, finalmente? Sí. ☐ No. ☐

2. Pon V (verdadero) o F (falso) al lado de estas frases. Cuando sean falsas, escribe debajo la frase correcta.

☐ El señor Huvez metió sus anotaciones de una fábula dentro de la barquilla.

.....

Imagen 43: Ejemplo de actividades de la guía didáctica de *El misterioso influjo de la barquilla*

El desarrollo de la edición electrónica e Internet han favorecido notablemente la difusión de este tipo de información, siendo habitual que las editoriales ofrezcan estos materiales a través sus sitios web. Un claro ejemplo lo encontramos en las páginas web de las editoriales Alfaguara y Anaya, en las que junto a la información bibliográfica de *El árbol de los sueños*, *El hombrecito vestido de gris*, *El misterioso influjo de la barquilla*, *Las raíces del mar* y *El faro del viento*, el mediador puede descargarse la guía didáctica de cada obra.

Aprovechando las posibilidades de interacción que las nuevas tecnologías permiten, la Biblioteca Virtual Cervantes ha diseñado una serie de materiales didácticos interactivos con el objetivo de “llevar a las aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria obras y autores de referencia de la literatura infantil y juvenil española” (Llorens, 2009). A través de su página web, tanto alumnos como profesores, pueden encontrar distintas actividades basadas en la búsqueda de información, en la comprensión y en la interpretación de la obra *El hombrecito vestido de gris*.

Alumno

El hombrecito vestido de gris - Ciclo 1: Interpretación

Reflexión Información Interpretación Miscelánea Todas

Ejercicio 1

En el cuento nos enseña que todos debemos luchar por lo que nos gustaría ser. De los siguientes términos elige aquellos tres del cuento que crees relacionados con esta idea.

- ☐ Pañuelo atado
- ☐ Dolor de muelas
- ☐ Director de orquesta
- ☐ Traje gris
- ☐ Despertador
- ☐ Cantante de ópera
- ☐ Arco iris
- ☐ Trajes brillantes

Corregir ejercicio Reiniciar ejercicio

Imagen 44: Ejemplo de actividad guía didáctica *El hombrecito vestido de gris*

Además de las guías didácticas, actualmente podemos encontrar otros tipos de *guías de lectura* elaboradas por instituciones dedicadas a la promoción de la lectura y la literatura infantil, concebidas como un instrumento más en las manos del mediador para facilitar la construcción del hábito lector. Destacan las realizadas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y por el CEPLI, tanto por la calidad de sus ediciones, como por las obras seleccionadas (ver Anexo 4).

El CEPLI ha realizado distintas *guías de “secuenciación lectora”* (Yubero, 2006: 150), de obras de Fernando Alonso. Estas guías parten del libro seleccionado y proponen al mediador una serie de actividades en relación con la lectura progresiva del libro elegido. Las actividades que se proponen son para antes, durante y después de la lectura pero, en ningún caso, el mediador está obligado a seguir estrictamente las propuestas contenidas en la guía. Muchas de estas guías se han elaborado para distintos programas de intervención en colaboración con diversas instituciones. La guía de *El hombrecillo de papel* (Yubero, Larrañaga, Bodoque y Ferrándiz, 2003) fue publicada en colaboración con Federación Española del Síndrome de Down para favorecer el desarrollo madurativo de niños afectados por este síndrome; y las guías de *El secreto del Lobo* (Yubero y Cerrillo, 2004) y *Las raíces del mar* (Sánchez García y Yubero, 2008) forman parte del programa *El valor de un cuento* desarrollado en colaboración con la Fundación de Ayuda contra las Drogas, con el objetivo de fomentar valores y actitudes positivas hacia la salud y apoyar el aprendizaje de habilidades sociales a través de la incentivación de la lectura en niños y adolescentes. Todas las actividades de estas guías están programadas para llevarse a cabo con experiencias de discusión y aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, adaptándose al contenido de la obra narrativa y aprovechando los recursos que ofrece el autor para motivar la reflexión y el diálogo, procurando favorecer una participación activa de todos los niños y niñas.

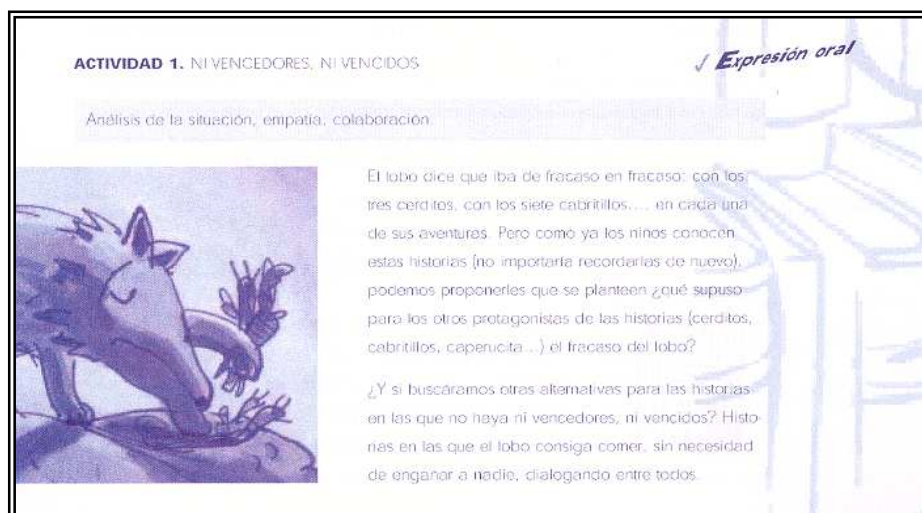


Imagen 45: Ejemplo de actividad *El secreto del lobo* (FAD, 2004).

Las instituciones mencionadas también elaboran *guías de selección de lecturas* que aportan selecciones de libros de gran calidad literaria recomendados por edades o, a veces también, agrupados por temas de interés. Muchas de las obras de Fernando Alonso aparecen referenciadas en estas selecciones destacando la inclusión de *El hombrecito vestido de gris* en *Los cien del siglo XX de la literatura infantil española* (2000), elaborada por cuarenta especialistas en LIJ durante el VI Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura organizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, y en *Cien libros para un siglo* (2004), elaborada por el Equipo Peonza; las obras *Sopaboba*, *El árbol de los sueños* y, de nuevo, *El hombrecito vestido de gris* figuran en *Mil libros: una selección bibliográfica* (1996), editada también por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Entre las selecciones editadas por el CEPLI, se recomienda *El hombrecillo de papel* en *Lecturas con certificado de garantía: 50 libros para leer en cualquier momento* (2007) y *La vuelta al mundo de los valores en 80 libros* (2006), en esta última, además, se recomienda *El faro del viento*; y *El viejo reloj*, *El hombrecillo de papel*, *El faro del viento*, *El misterioso influjo de la barquillera*, *Feral* y *las cigüeñas*, *Sopaboba*, *El hombrecito vestido de gris* y *Las raíces del mar* en la guía *Yo leo, tú lees, él lee... libros para todos* (2002).

Todas estas selecciones, elaboradas por profesionales docentes y bibliotecarios, intentan ser una herramienta útil para los mediadores en lectura, por lo que la mayoría se encuentran disponibles en las páginas web de estas instituciones.

Igualmente, el Portal SOL⁹⁰, puesto en marcha en 2002 entre las actuaciones del Plan de Fomento de la Lectura, es una extraordinaria herramienta para acercar la literatura de calidad tanto a mediadores como a niños y jóvenes, por lo que destacamos la inclusión en esta base de datos de *El árbol de los sueños*, *El hombrecito vestido de gris*, *Las raíces del mar* y *Mateo y los Reyes Magos*, dentro del apartado de libros recomendados para lectores de 9 a 11 años, y *El bosque de piedra*, *Los peines del viento* y *Sopaboba*, recomendados de 12 a 14 años.

⁹⁰ El Portal SOL (Servicio de Orientación de Lectura) está accesible en la URL: <http://sol-e.com/>



Imagen 46: Reseña *Sopaboba* en Portal SOL

La *crítica literaria*, aunque escasa en la LIJ, es un epitexto de gran importancia. En general, se dirige a mediadores profesionales y la encontramos en revistas especializadas en literatura, lectura o bibliotecas, destacando títulos como *CLIJ*, *Lazarillo*, *Educación y Biblioteca*, *Platero*, *Peonza* o *Primeras Noticias*; y a través de la red *Imaginaria*, *Cuatrogatos*, *Faristol* o *Babar*. La obra literaria de Fernando Alonso ha sido tratada con mayor o menor profundidad en la mayoría de estas revistas (ver Anexo 2).

También es importante la labor que hacen algunos periódicos nacionales y regionales en la promoción de la LIJ, incluyendo de forma semanal un espacio dedicado a noticias sobre autores y libros para niños. La figura de Fernando Alonso ha aparecido en muchas de estas secciones, dando noticia de las distintas publicaciones de sus obras y sus reconocimientos, siendo *El Día de Burgos* uno de los que mayor difusión ha hecho de la obra de este autor (ver Anexo 2).

La concesión de un premio literario a una obra o a la trayectoria de un autor suele motivar la aparición de reseñas tanto en revistas divulgativas como especializadas, e incluso en algunos casos entre las noticias de determinados periódicos. Este hecho suele acrecentar la popularidad del autor y de la obra premiada, por lo que es habitual que encontremos información sobre los premios y reconocimientos al autor en catálogos, guías y selecciones de lectura y en la cubierta o contracubierta del libro. Recordemos que las obras de Fernando Alonso han recibido numerosos premios y distinciones, entre los que destacan el “Premio Lazarillo” en 1977 por *El hombrecito vestido de gris*; el reconocimiento del “Libro de Interés Infantil” del Ministerio de Cultura en 1978 nuevamente al *El hombrecito vestido de gris*, en 1979 a *El hombrecillo de papel* y en 1980 a *Feral y las cigüeñas*; *El secreto del lobo* fue

elegido “Libro del Año” del Banco del Libro de Venezuela en 1988; y en 1997 recibe el “Premio Mundial de Literatura José Martí” como reconocimiento a toda su carrera.

Finalmente, queremos destacar las múltiples posibilidades que ofrece Internet para la difusión de muchos epitextos. Ya hemos mencionado la posibilidad de encontrarnos catálogos, guías de lectura, reseñas de libros e incluso noticias en la red, pero desde hace unos años abundan en ella foros de lectura y páginas web de autores y libros que han contribuido notablemente a acercar las obras directamente a sus lectores y a fomentar el diálogo y el intercambio de opiniones y de recomendaciones de lecturas, no ya entre mediador y lector, sino entre los distintos lectores, creándose auténticas redes sociales en torno a un libro. A través de la red cualquier persona tiene acceso a una ingente cantidad de información sobre Fernando Alonso y sus obras, gracias a la gran labor realizada desde la Biblioteca Virtual Cervantes⁹¹ para la difusión de los clásicos de la LIJ. En su “Biblioteca de autores” se pueden consultar obras, artículos y otros documentos textuales y audiovisuales del autor.



Imagen 47: Página principal de la web de Fernando Alonso

3.2.9. Análisis de las reediciones

En un momento en el que la oferta editorial se caracteriza por la proliferación de novedades es reconfortante contemplar el esfuerzo que algunas editoriales hacen por recuperar obras clásicas de la LIJ. Este hecho, lejos de entenderse como una simple política conservadora de algunas editoriales, demuestra la, cada vez más creciente, toma de

⁹¹ Página web de Fernando Alonso accesible a través de la URL: http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/fernando_alonso/

conciencia del valor de los clásicos y la necesidad de mantener vivas aquellas obras y autores que han representado un papel determinante en la historia de la literatura infantil y juvenil.

Más importante, si cabe, es esta labor cuando hablamos de autores y obras españolas, ya que estos suponen el referente para el análisis de nuestra propia identidad y tradición literaria y, sobre todo, para la consolidación de un género que no ha contado siempre con el mismo prestigio y reconocimiento. Por ello, “es preciso mantener vivas esas creaciones que resisten al paso del tiempo y van más allá de la urgencia circunstancial de su momento y apelan a resortes más profundos de la naturaleza infantil” (Sotomayor, 2004: 58), porque se trata de obras que pueden contribuir a construir esa historia literaria.

Desde comienzos del siglo XXI son muchas las editoriales que han apostado por la recuperación de obras clásicas y emblemáticas de la LIJ en general, y de la LIJE en particular. Buena cuenta de ello viene dando la revista *Lazarillo* que, anualmente, publica una selección de libros publicados, donde se incluye un apartado especial a las reediciones de clásicos contemporáneos. Debemos tener en cuenta que, tanto la publicación de obras clásicas como de títulos de los 80, 70 o anteriores “no deja de ser una decisión arriesgada en un contexto como el actual, con otros gustos y prioridades” (Sotomayor, 2008: 89).

Algunas de las obras de Fernando Alonso han ido reeditándose año tras año, como *El hombrecillo de papel*, *El hombrecito vestido de gris*, *El árbol de los sueños*, *El misterioso influjo de la barquillera*, *Las raíces del mar* o *A bordo de La Gaviota*, mientras que otras se han recuperado recientemente, después de años de olvido, como *Sopaboba*, *El bosque de piedra* o *El duende y el robot*. El éxito de los libros de Fernando Alonso quizás radica en que son historias que nos siguen hablando de nosotros mismos, de cómo somos y cómo queremos ser. Como señala Sotomayor (2009: 69) “aunque hayan transcurrido años o siglos, el viaje de la vida, el crecimiento interior, los miedos y esperanzas que nos conmueven, los sentimientos que construyen nuestra identidad” siguen siendo temas vigentes en cualquier momento y para cualquier lector.

La colección “Próxima Parada” de la editorial Alfaguara, creada con motivo de su 25º aniversario con el objetivo de recuperar las obras más representativas de su propio catálogo, ofrece al lector la posibilidad de continuar disfrutando de la lectura de *El hombrecito vestido de gris* y *El árbol de los sueños*. Desde hace varios años editoriales como Anaya o Everest han ido recuperando algunas de las primeras obras de este autor incorporándolas a sus colecciones, en las que podemos encontrar *El hombrecillo de papel*, *El viejo reloj*, *El faro del viento* o *El misterioso influjo de la barquillera*. Es importante destacar la labor que la editorial Planeta & Oxford está haciendo por rescatar títulos de editoriales y colecciones que han ido

despareciendo con el paso de los años. Gracias a esta labor el lector actual vuelve a tener acceso a obras de Fernando Alonso descatalogadas durante algunos años, como *Sopaboba* y *El bosque de piedra* y, próximamente, *Feral* y *las cigüeñas*.

Muchas de estas reediciones han sido mejoradas con aportaciones actuales, adaptándolas a los formatos de las nuevas colecciones e, incluso, incorporando ilustraciones más atractivas y acordes a los gustos del nuevo lector aunque, como hemos analizado, no en todos los casos han supuesto una mejora de la edición.

La adaptación de los paratextos de acuerdo a los nuevos diseños de edición no han sido las únicas modificaciones que han experimentado algunas de estas obras, sino que la nueva publicación de algunos de estos títulos, después de varios años ausentes de las librerías, ha llevado al autor a considerar la necesidad de reescribir algunos textos, actualizando su estilo y sus contenidos a las circunstancias actuales.

Las reescrituras que Fernando Alonso hace se basan en las relecturas que él mismo realiza de sus obras, buscando siempre un estilo más directo y expresivo. Es habitual que durante el proceso de actualización de la obra el autor prescinda de ciertos fragmentos que ralentizan el ritmo narrativo y reescriba otros acortando las oraciones o modificando la puntuación, para favorecer una lectura más ágil y rítmica.

Me interesa la economía expresiva; porque en la sencillez diáfana de cada palabra vibran todas sus posibilidades poéticas y simbólicas.

Corrijo mucho mis textos porque intento conseguir sencillez, claridad, precisión y belleza (Alonso, 1995: 143).

En algunos casos, podemos observar cómo el autor ha eliminado escenas y oraciones que guían en exceso la interpretación del lector, con la finalidad de ofrecer obras cada vez más abiertas y sugerentes. Para ello, en algunas ocasiones, el autor prescinde de opiniones y valoraciones del narrador omnisciente, y, en otras, cede la palabra a los personajes para que estos expliquen en primera persona sus pensamientos.

Todos estos cambios se reflejan de forma más evidente en la reescritura de los cuentos que formaron parte de su primera obra *Feral* y *las cigüeñas*, en la que el autor reconoce haber escrito de forma intencionada para el público infantil. Esto, sin duda, influyó de forma negativa tanto en el planteamiento de la obra como en su estilo:

Con este libro descubrí que me había equivocado, porque había escrito ese cuento pensando en el lector niño y eso me llevó a tratarlo de una forma paternalista, por tanto, con falta de respeto: recortando la realidad y la literatura (Alonso y García Torres, 1986).

El hecho de recibir críticas elogiando su obra desde determinados sectores, que en aquellos momentos valoraban las creaciones para niños y jóvenes por su interés pedagógico y doctrinal, le llevaron a comprender la necesidad de rehacer los tres cuentos, sin escribir para un público determinado, sino desde y para la literatura. Así, las ediciones actuales de *Feral y las cigüeñas*, *El duende y el robot* y *El secreto del lobo*, están escritas con un estilo más directo y un lenguaje más expresivo, con el que el autor da un giro a las historias iniciales presentando textos fundados en la sugerencia y que estimulan la capacidad reflexiva del lector.

En este proceso de reescritura de algunas de sus obras también nos encontramos con cambios que actualizan los contenidos, tratando de ofrecer al lector actual una visión más verosímil y próxima de los personajes y escenarios. Sustituye términos como “banco” por “pupitres” en las escuelas, los “cascos” de los guardias de tráfico por “gorras”, y al “profesor de química” por el “profesor de naturales”, buscando describir contextos próximos a la realidad del lector. Esta necesidad de actualización de los escenarios donde se desarrollan algunas de sus historias, queda reflejado de forma más evidente en las ilustraciones que el autor rehace para la edición de Gaviota de *El hombrecillo de papel*, casi veinte años después de su primera edición. El nuevo álbum ilustrado presenta fotografías con acontecimientos de los noventa, edificios con antenas parabólicas y personajes en los que elimina aspectos característicos de la moda de los setenta.

El hecho de que la mayoría de las obras de Fernando Alonso continúen reeditándose, algunas de ellas cuarenta años después de su primera edición, es, como señala García Padrino (2000b: 76), el resultado de:

Una labor conjunta de los críticos y los historiadores dedicados al estudio y valoración de las creaciones literarias, de los editores que han asegurado la difusión y la permanencia en el tiempo de esas creaciones, induciendo, orientando y reflejando a la vez la aceptación evidente de los lectores de distintas épocas y circunstancias, como destinatarios finales que dan sentido a la propia creación literaria.

Esto ha contribuido, no solo a que sus obras no caigan en el olvido, sino a constatar que se trata de un autor que, en cierta medida, ha trascendido a su tiempo y que muestra una obra de gran calidad literaria y amplia aceptación por parte del público infantil y juvenil.

La todavía reducida tradición con la que cuenta la LIJE hace imprescindible la necesidad de establecer un conjunto de obras y autores capaces de superar el paso del tiempo

y mantenerse vigentes para distintas generaciones de lectores, sobre las que sentar las bases de la Historia de la Literatura Infantil y Juvenil Española.

En este sentido, y partiendo de las todavía vigentes controversias sobre la necesidad de establecer un canon literario y la dificultad que conlleva llegar a un acuerdo sobre las obras que deben formar parte de este, el tema se complica más si cabe cuando se trata de proponer un repertorio limitado de obras dirigidas al público infantil y juvenil. En cualquier caso, es evidente que deberán formar parte de este canon “aquellos libros que a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando nuestra emoción y despertando nuestro placer estético” (Merino, 2004: 32), independientemente del destinatario de estas obras. Por ello consideramos que muchas de las obras de Fernando Alonso deberían formar parte de ese canon literario sobre el que debe asentarse el presente y el futuro de la literatura para niños.

4ª PARTE

LOS VALORES EN LAS NARRACIONES DE FERNANDO ALONSO

El análisis literario realizado hasta el momento ha tenido como objetivo principal describir los elementos más significativos de la obra de Fernando Alonso y cómo se relacionan entre sí para crear un texto narrativo, que ofrece una visión personal de la realidad. En esta última parte del análisis de su obra se pretende mostrar qué hay detrás de los personajes, de los conflictos planteados, de las palabras y del simbolismo que encierran muchas de sus obras.

Los libros infantiles y juveniles pueden ser un canal de socialización y transmisión cultural, ya que en algunos se refleja el pensamiento de sus autores y las particularidades del contexto en el que se han creado. A través de la literatura los niños pueden aprender a identificar lo que aparece representado, estableciendo enlaces entre estas representaciones y el mundo que les rodea.

A la hora de estudiar la literatura infantil y juvenil no podemos dejar de considerar los condicionamientos y componentes socioculturales (la cultura, la lengua, la estructura social; los patrones, normas, valores, códigos, formas, significaciones, ideología, símbolos, mitos y creencias) que han intervenido en su elaboración y a los cuales no escapa la producción literaria (Bassa, 2004: 170).

Cada sociedad selecciona aquello que interesa que los más jóvenes interioricen a lo largo de su proceso de adaptación social y así aparece reflejado en las distintas manifestaciones culturales. Como afirma Ros (vid. 2001: 96), las personas somos socializadas para estar en armonía con el grupo, lo que asegura la protección y, la mayoría de las ocasiones, la supervivencia de sus miembros. En este contexto, la lectura se convierte en una herramienta más dentro del proceso socializador de los individuos.

En cualquier época, la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a los problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de trasgredirlas según las variables de cada situación (Colomer, 2005: 206).

La mayoría de las obras literarias están impregnadas de valores sociales, siendo sus autores los que “influidos por sus vivencias y su contexto social, nos hacen partícipes de su mundo, al tiempo que nos transmiten sus propias creencias y valores” (Sánchez García y Yubero, 2004: 90).

La instauración de la democracia en la España de finales de los setenta del pasado siglo supuso el fin de una etapa de censura y represión en el ámbito intelectual y cultural y la LIJ española no fue ajena a este hecho. Esto favoreció la aparición de un grupo de autores y editores dispuestos a renovar los libros para niños, con propuestas menos moralizantes e instrumentales. El surgimiento del realismo crítico y de denuncia social, como corriente temática en las obras infantiles, favoreció la publicación de obras que, además de destacar por su valor literario, sobresalían por la implicación social de sus temas. En este contexto destacan las obras de Fernando Alonso ofreciendo desde la literatura, sin caer en tentaciones didácticas, moralizantes o doctrinarias, una visión crítica de la realidad, sin excluir temas o problemas sociales.

Por ello, hemos considerado necesario desarrollar una propuesta metodológica en la que se analicen los valores contenidos en las obras de este autor, teniendo en cuenta que la literatura, además de aportar belleza al mundo, tiene una relación importante con los valores sociales.

4.1. Una aproximación al concepto y clasificación de los valores sociales

Una de las razones más convincentes para justificar la investigación del contenido en valores de cualquier obra literaria viene motivada en gran medida por la importancia y trascendencia que la educación en valores ha ido adquiriendo en los últimos años. En el ámbito educativo han sido incluidos explícitamente como uno de los contenidos básicos de la formación que se pretende ofrecer en las escuelas. Como se recoge en el preámbulo de la *Ley Orgánica de Educación* (2006)⁹², la escuela debe ayudar a potenciar y estimular el desarrollo cognitivo y la formación integral de los educandos:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

⁹² *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, publicada en BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006.

El estudio de los valores nos sitúa en un ámbito complejo y difícil de caracterizar de forma precisa, por tratarse de “vertientes de la realidad ambiguas por naturaleza, carentes de contornos definidos, rebosantes de dimensiones, y, como tales, muy difíciles de reducir a un estudio analítico preciso y riguroso” (López Quintas, 1989: 12).

No es una tarea fácil definir el concepto de valores. Son muchos los autores que se han aproximado al concepto de valor y, en general, existe coincidencia en la bibliografía revisada sobre cinco rasgos fundamentales en su definición. En este sentido, podemos entender un valor como: 1) una creencia; 2) que pertenece a fines deseables o a formas de comportamiento; 3) que trasciende las situaciones específicas; 4) que guía la selección o evaluación de comportamientos, personas y sucesos; y 5) que se ordena por su importancia relativa a otros valores, para formar un sistema de prioridades de valores (Schwartz, 1992, 2001; Schwartz y Bilsky, 1987, 1990).

Los valores serían abstracciones de lo que es importante y deseable, que sirven para juzgar y orientar nuestras acciones, y que han de entenderse “como creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos” (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004: 10). Debemos considerarlos realidades dinámicas, sometidas a cambios condicionados, en su manifestación y realización, por el espacio y el tiempo. En términos generales, los valores han de entenderse como los criterios a través de los cuales se establece aquello que es deseable o no para una sociedad concreta, representando la esencia normativa por la que esa sociedad se rige.

Los valores son aceptados como elementos básicos dentro de la cultura subjetiva, jugando un papel clave en el desarrollo psicológico de las personas. Debemos entenderlos como creencias que, construidas desde nuestra experiencia a través del proceso de socialización, vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida. Los valores guían nuestras actitudes y comportamientos, ayudándonos a desarrollar actitudes favorables o de rechazo ante personas, objetos o acontecimientos. Representan nuestra forma de entender la realidad y la manera de posicionarnos frente a ella, orientando nuestras conductas y justificando nuestras acciones; por ello podemos considerarlos determinantes en el desarrollo de actitudes y comportamientos.

“Cuando un conjunto de metas de este tipo goza de una aceptación generalizada en un contexto social determinado, se habla de *valores sociales*” (Molpeceres, Llinares, Musitu, 2001: 198). Resulta evidente que los valores sociales tratan de asegurar la estabilidad de la cultura de una sociedad, aunque en determinados momentos pueda existir un conflicto de valores que provoque su revisión o, incluso, la creación de unas nuevas categorías culturales.

De este modo, en los valores sociales puede incluirse un conjunto amplio de metas relativamente heterogéneas, con un carácter normativo diferente y que, por lo tanto, han de entenderse como unos ideales normativos deseables para la sociedad en su conjunto.

Los valores constituyen una tipo de realidad difícil de caracterizar de forma precisa y unívoca, por lo que “la determinación y el límite de los valores es una cuestión permanentemente abierta, como lo es la ciencia y la vida misma” (Nieto y González, 2002: 29). Por ello, antes de analizar los valores contenidos en los libros seleccionados de Fernando Alonso, es necesario definirlos y categorizarlos de acuerdo a un modelo que nos ayude a organizar de manera sistemática la información obtenida.

Existe un gran número de valores, lo que hace difícil reducirlos en una única clasificación que nos permita presentarlos de una forma sistemática, ya que “son ilimitadamente variados de acuerdo a la situación y preferencias de cada individuo o grupo” (Marín Ibáñez, 1993: 45).

Aunque durante los últimos años han proliferado los trabajos e investigaciones en torno a los valores en el ámbito pedagógico, el tema no es nuevo y existe una abundante bibliografía. En sus orígenes, el problema de los valores se relacionó casi exclusivamente con el ámbito filosófico, aunque el progresivo desarrollo de los campos sociológico, psicológico y antropológico ha ofrecido nuevas perspectivas a estos estudios. Desde estas disciplinas se han realizado numerosos trabajos que presentan distintos enfoques para la reflexión, análisis e investigación sobre los valores. Algunos de ellos están centrados en la búsqueda de una categorización que pueda ser aplicable de forma universal. Al tener en cuenta las relaciones que se establecen en el estudio de los valores entre la cultura, la situación social y la persona, desde nuestro punto de vista lo más interesante es analizarlos desde una perspectiva psicosocial.

En este ámbito, como señalan Agudelo, Cava y Musitu (vid. 2001: 71), los sistemas de valores propuestos por Rokeach (1973) y por Schwartz (1992, 1999, 2001; Schwartz y Boehnke, 2004) son referentes obligados, aunque es el último el que goza de mayor aceptación.

Rokeach vinculó teóricamente los valores con las actitudes y los comportamientos, definiéndolos como “creencias duraderas acerca de qué formas de conducta o estados últimos de existencia son personal o socialmente preferibles” (Rokeach, 1973: 5). Este autor defiende la existencia de dos categorías de valores: *terminales*, para aquellos que suponen estados finales de existencia, como la igualdad, la paz o la solidaridad; e *instrumentales*, si suponen formas ideales de conducta como la obediencia, la honestidad o la creatividad. Estas dos

divisiones contemplan 18 tipos de valores cada una, subdividiéndose a su vez, según su orientación, en valores *intrapersonales* (centrados en el propio individuo) o *interpersonales* (centrados en la sociedad)⁹³. Las limitaciones de esta clasificación “radican en la confusión entre el plano individual y el plano cultural en el análisis de los valores” (Molpeceres, Llinares, Musitu, 2001: 199).

Motivado por estas críticas, Schwartz propuso una estructura integradora en la que los valores pueden relacionarse de forma sistemática con todo tipo de comportamientos, tanto personales como sociales. A partir de la consideración de los valores como creencias transituacionales, este autor elabora una categorización de los valores que guían toda conducta humana y que puede ser utilizada de forma sistemática para analizar los valores de distintas culturas.

Schwartz (1992, 2001) establece una jerarquía de valores basándose en las metas que guían las conductas del individuo, definiendo una estructura de diez tipos de valores, lo suficientemente generalizables y aplicables de forma universal para que puedan ser comparados en diferentes grupos sociales. Cada tipo motivacional está compuesto a su vez por una serie de valores.

- *Poder*: Define la búsqueda del estatus y el prestigio social, el control y el dominio sobre las personas o los recursos, incluyendo valores como la autoridad, la riqueza y el reconocimiento social.
- *Logro*: Determina la persecución del éxito personal mediante la demostración de capacidades; abarcaría valores como la ambición, el éxito, el afán de superación y la competitividad.
- *Hedonismo*: Define la búsqueda del placer y de la gratificación personal, ensalzando valores como la comodidad, el consumismo, la complacencia y el egoísmo.
- *Estimulación*: Se caracteriza por perseguir una vida excitante basada en la variedad, la novedad o los desafíos, incluyendo valores como la valentía, el atrevimiento y la audacia.
- *Autodirección*: Encierra la búsqueda de valores como la curiosidad, la creatividad, la independencia de pensamiento y la libertad de acción.
- *Universalismo*: Implica valores como la comprensión, la tolerancia, la igualdad, el aprecio, la solidaridad, la protección de la naturaleza y la búsqueda de la paz y la justicia.

⁹³ Según esta subdivisión los *valores terminales* pueden ser a su vez *valores personales* o *valores sociales* según si describen metas que benefician al individuo o al grupo; y los valores instrumentales se dividen en *valores de competencia*, si presentan una conducta deseable a partir de un referente personal, o *valores morales*, si se refieren a modos de conducta positivamente valorados por la sociedad.

- *Benevolencia*: Refleja la preocupación por el bienestar de aquellos con los que uno está en contacto personal frecuentemente, incluyendo valores como la honestidad, la lealtad, la amistad y la responsabilidad.
- *Tradición*: Comprende la aceptación, el compromiso y el respeto de las ideas y costumbres que determinan la propia cultura y la religión, incluye valores como la humildad, la fidelidad y la fraternidad.
- *Conformidad*: Conlleva la limitación de las acciones e impulsos que pueden dañar a otros y transgredir expectativas y normas sociales, implicando la aceptación de valores como la obediencia, la disciplina, el respeto y la honradez.
- *Seguridad*: Determina la búsqueda de la seguridad, la armonía y la estabilidad con uno mismo en las relaciones con los demás y en la sociedad, incluyendo valores como la sinceridad, la prudencia y la hospitalidad.

Para Schwartz existen distintas compatibilidades y conflictos entre estos tipos de valores. Por ejemplo, el *universalismo* y la *benevolencia*, son valores compatibles puesto que hacen un énfasis común en la preocupación y bienestar de los demás; mientras que, por el contrario, la *autodeterminación* es un valor incompatible con la *conformidad*, ya que su coexistencia implicaría un conflicto entre la determinación de los propios deseos y la restricción de los impulsos al aceptar los límites impuestos. Las relaciones que se establecen entre estas diez categorías llevan a Schwartz a definir una estructura de relaciones a través del siguiente esquema circular, donde los valores en conflicto salen del centro en direcciones opuestas, mientras que los afines son adyacentes.

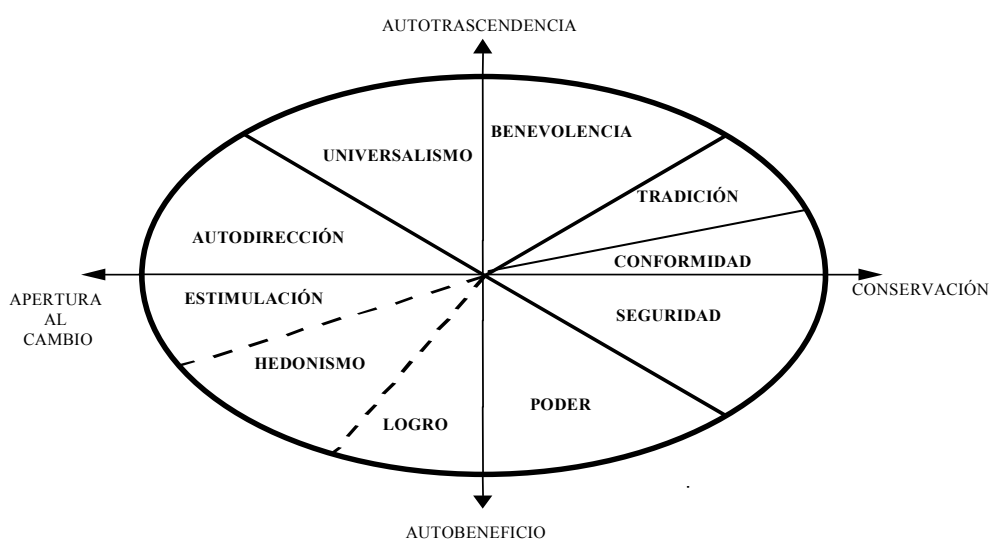


Imagen 43: Modelo teórico de las relaciones entre dominios de valor (Schwartz, 1992).

Esta estructura circular permite establecer prioridades y conocer qué valores son compatibles y cuáles pueden entrar en conflicto entre sí. La conducta humana está guiada por estos valores, por lo tanto, una vez definido qué valor tipo es considerado de forma más positiva por un sujeto, el resto de valores irán descendiendo a lo largo de la estructura circular hasta alcanzar, en el punto opuesto del círculo, el valor tipo que entre en contradicción con el inicialmente considerado, ascendiendo, de nuevo, por aquellos tipos de valores con los que muestre menor asociación.

La clave para identificar la estructura de relaciones es el supuesto de que las acciones emprendidas para realizar cada tipo de valor tienen consecuencias psicológicas, prácticas y sociales que pueden entrar en conflicto o ser compatibles con la realización de otros tipos de valores. Los análisis de los conflictos y compatibilidades, probables de suceder cuando las personas tratan de realizar estos tipo de forma simultánea, sirven para desarrollar las hipótesis sobre las relaciones entre prioridades de valores que a su vez pueden ser potencialmente universales (Schwartz, 2001: 58).

Este modelo determina a su vez dos dimensiones bipolares, en función de su influencia en la conducta del individuo. Las personas que se rigen por valores del tipo *logro*, *poder* o *hedonismo* tienden a la “autopromoción”, es decir, a buscar los intereses del propio individuo frente a los de la colectividad. Mientras que la preferencia de valores del tipo *universalismo* o *benevolencia* indican la “autotrascendencia” del individuo, entendida como la capacidad de velar por los intereses de los demás. Del mismo modo, la preferencia de valores del tipo *autodirección* o *estimulación* está presente en personas “abiertas al cambio”, mientras que tipos como *tradición*, *seguridad* o *conformidad* se evidencian en aquellas personas que mantienen actitudes más “conservadoras”.

Si tenemos en cuenta las relaciones de jerarquía que se establecen entre los distintos tipos de valores, de acuerdo a la mayor o menor importancia que los individuos otorgan a cada categoría, podemos decir que “los valores no son en sí positivos” (Mata, 2009: 41), o negativos, por lo que no resulta procedente hablar de contravalores.

Un contravalor suele tener un carácter negativo para quien así lo define y, sin duda, aporta una adecuada definición de lo que podríamos describir como “lo contrario”. Pero, si reflexionamos sobre ello podremos entender que si un llamado contravalor se sitúa en el rango de creencia para una determinada comunidad, adquiriría dentro de ella el concepto de valor, aunque en sí pudiera ser evaluado desde otra perspectiva cultural como creencia negativa (Yubero, Larrañaga, Cerrillo, 2004: 12).

4. 2. La lectura en el proceso de adquisición de valores

Los valores no son algo estático y pueden evolucionar a lo largo de la socialización del individuo. Nuevas circunstancias, informaciones o conflictos, pueden disminuir su importancia o aumentar su poder, del mismo modo que las actitudes son modificables a partir de la experiencia. Los valores y las actitudes de las personas reciben la influencia de los distintos elementos socializadores: la familia es el primer gran nutriente de valores y actitudes en los niños, seguida de la escuela, los amigos, los medios de comunicación y, actualmente, las nuevas tecnologías. Como señala Zabalza (1998: 253), los valores son “susceptibles de ser influidos a través de la acción educativa”. La escuela juega un papel privilegiado, aunque limitado, a la hora de potenciar y estimular el desarrollo de las actitudes y valores que son considerados positivos, tratando de modificar aquellos que actúan en detrimento del desarrollo educativo del sujeto y que contradicen alguno de los valores asumidos por la sociedad o por la propia escuela. Por ello, el ámbito educativo es un elemento clave en el proceso de socialización de los niños, donde los instrumentos didácticos tratarán de fijar los valores y normas aceptados por la comunidad, con el fin de que sean aprendidos e interiorizados.

La escuela no se limita ni se ha limitado a enseñar conocimientos, habilidades y competencias sino que, como agente socializador, ha intentado siempre educar las actitudes de los niños, considerando que la educación en valores debía formar parte de los mensajes educativos que se transmitían a los estudiantes. Es a partir de las reformas educativas de los noventa cuando el desarrollo de las actitudes y valores constituyen una parte sustantiva de los contenidos explícitos de los programas formativos de las escuelas españolas. Desde este momento los correspondientes diseños curriculares recogen no solo los contenidos informativos que los alumnos deben aprender en las distintas materias, sino también aquellos contenidos transversales que deben aparecer explícitamente en las programaciones para desarrollar actitudes y valores concretos.

El aprendizaje de los valores y su interiorización por parte del individuo es un proceso complejo que pasa por diferentes estadios y que se inicia mucho antes de que el niño se incorpore a la escuela. La adquisición de valores se vincula inicialmente a la imitación de las conductas y comportamientos que el niño observa en las personas con las que convive, siendo necesario, posteriormente, una fase de maduración en la que han de ser interiorizados para que constituyan un marco de referencia consciente. Es precisamente en este momento donde adquiere protagonismo la acción educativa. Por ello, podemos entender la socialización

escolar como un proceso amplio y complejo, en el que adquieren gran protagonismo, tanto los valores que se transmiten, como la forma de transmitirlos.

La transmisión de valores afecta a la cotidianeidad de la vida escolar, teniendo en cuenta que existen diferentes mecanismos de influencia que se ponen en marcha y actúan de forma inconsciente, siendo “el propio comportamiento una irradiación constante de valores” (Mata, 2009: 44). Por ello, a las actuaciones conscientes desarrolladas para reforzar en los estudiantes determinados valores o actitudes, se unen toda una serie de procesos no intencionales que influyen de forma determinante en los procesos de asimilación e interiorización de valores sociales. Así tanto la institución como los profesores se convierten en *modelos actitudinales* (Zabalza, 1998: 265), que han de entenderse como instrumentos de persuasión más efectivos que las propias palabras.

A la hora de desarrollar estrategias para intervenir de forma intencionada sobre los procesos de adquisición de valores, es habitual que el profesorado utilice mecanismos de acercamiento a partir de los conocimientos, las emociones y los comportamientos. Existe gran variedad de estrategias para la educación en valores, si bien trabajos como los de Ortega, Mínguez y Gil (1996: 20), Nieto y González (2002: 41) y Yubero, Larrañaga y Sánchez García (2009: 10), coinciden en señalar los siguientes procedimientos como los más eficaces:

- a) *Clarificación de valores*: Identificación y reflexión razonable y consciente sobre aquello que se valora, se acepta o se piensa.
- b) *Discusión de dilemas morales*: Presentación de historias conflictivas en las que la resolución implique una toma de decisiones sobre el valor que debe predominar.
- c) *Estudio de casos*: A partir de la exposición de situaciones reales o ficticias se realiza su análisis, fomentando el intercambio de opiniones.
- d) *Análisis de valores y análisis crítico de la realidad*: Estudio de problemas reales y sus consecuencias.
- e) *Comentario crítico de textos*. Fomentar una visión crítica y analítica de los aspectos relevantes y significativos de un texto.
- f) *Autorregulación de la conducta*. Conseguir el autocontrol de la conducta y la responsabilidad en la toma de decisiones.

Otros autores, como Sarabia (vid. 1992: 185), señalan también como técnicas de intervención para trabajar estas estrategias en la escuela: el “role-playing” o asunción de roles y distintas técnicas participativas como los diálogos, las discusiones, las exposiciones en público y la toma de decisiones ante un dilema moral.

La lectura forma parte de las prácticas más empleadas en la escuela, ocupando un papel fundamental dentro de la actividad escolar desde edades muy tempranas. La lectura, tanto de libros de texto como de libros de ficción, es una fuente de acercamiento continuo a la información, al entretenimiento y a la estética, a la vez que se convierte en generadora de valores (Ramírez, vid. 2000: 152). La enseñanza escolar siempre ha empleado el libro escrito como principal instrumento de trabajo, compaginando el uso de los libros didácticos o libros de texto con antologías de textos, tanto para la transmisión de conocimientos, como para la enseñanza de la lectura y la formación moral.

Como señalan Nieto y González (2002: 43), la lectura de textos es “un método eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad, es decir, un medio adecuado para convertir en problemático un tema o para profundizar en aquéllos que ya plantean conflicto”. El comentario de un texto es un proceso de integración de informaciones diversas y un medio válido para la toma de conciencia del medio en que nos movemos pero, además, nos permite examinar críticamente mensajes o contenidos relevantes, interrogándonos sobre la validez de esos contenidos.

“La literatura no es algo aséptico, todo lo contrario, posee una carga de intencionalidad, de expresión de sentimientos, inquietudes, circunstancias, ideologías...” (López Valero, Encabo y Moreno, 2002: 165). El texto literario posee una serie de elementos denotativos y connotativos a través de los que los autores nos muestran el mundo, y buscan motivar nuestra capacidad reflexiva e interpretativa. El mismo Fernando Alonso (2002: 28) afirma que “el camino más seguro para generar hábitos de reflexión, espíritu de análisis y sentido crítico es a través de la lectura de obras literarias”.

La lectura de obras literarias contribuye a la formación integral de los niños en aspectos que no están cubiertos por ninguna otra actividad, ni disciplina escolar:

- El desarrollo del lenguaje y la calidad expresiva.
- El desarrollo del sentido analítico y crítico.
- Como forma de autoconocimiento y de inserción en el mundo que nos rodea.
- Como manera de cultivar nuestra inteligencia emocional, que ahora tanto se demanda en el campo profesional.
- Proyectarnos en otros personajes y en otros mundos nos brinda la posibilidad de compartir sus experiencias y de vivir sus vidas (Alonso, 2002: 29).

La narración y la lectura de historias, con gran frecuencia, han formado parte del ritual de aprendizaje de valores sociales. Así, los cuentos que nos contaban de pequeños, los que

nos leyeron posteriormente y los que hemos ido leyendo nosotros mismos a lo largo de nuestro proceso madurativo, han ayudado a nuestra construcción como personas. Podríamos decir que la mayoría de lecturas que forman parte de nuestro intertexto lector han sido, en gran medida, protagonistas de nuestro desarrollo como personas, estando estrechamente vinculadas al propio proceso de aprendizaje de los valores sociales propios de nuestra cultura y ayudándonos a formar parte del engranaje social.

La literatura amplía el diálogo entre los niños y la sociedad. Como señala Alzola (2004: 194), “no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en la que sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo”.

No debemos olvidar que, desgraciadamente, los inicios de la literatura para niños tuvieron una clara finalidad moralizante, siendo considerada durante muchos años objeto de contenidos doctrinales orientados de acuerdo a los preceptos éticos e ideológicos dominantes en cada época. A lo largo de la historia de la LIJ, son muchos los libros cuya finalidad didáctica ha prevalecido sobre cualquier otra, existiendo todavía hoy, títulos cuya principal finalidad es la de transmitir una serie de valores y hábitos de conducta. Se trata de un género que, como señala Lluch (2003: 124), “explicita una ideología determinada que sigue unas pautas discursivas identificables fácilmente, sobre todo con la llamada ideología políticamente correcta y con los valores transversales que aparecen publicados en la LOGSE y que prescribe el trabajo de los valores y las actitudes”. Este tipo de lecturas que, en ocasiones, están lejos de poder considerarse literatura, siguen apareciendo en el mercado, básicamente con fines didácticos y con objetivos esencialmente formativos e instructivos.

De todas formas no podemos olvidar que, desde los cuentos populares a las más modernas colecciones, existe una estrecha relación entre literatura y socialización. Este binomio nos permite creer en el poder socializador de la lectura, en su aportación al conocimiento y en su papel en la asimilación de códigos de conducta.

La obra literaria infantil manifestará, si no explícitamente, por lo menos implícitamente, las prohibiciones, las prescripciones, en fin, el conjunto de símbolos que definen una sociedad o cultura determinada. El aprendizaje de los valores opera mediante la asociación repetida entre signo (palabra, concepto abstracto, objeto), y su significado (Bortolussi, 1985: 88).

Cuando un lector se introduce en un texto construye un cuadro mental sobre la narración, llega a identificarse con los personajes y las situaciones, y puede quedar inmerso emocionalmente con el texto. Los acontecimientos que transcurren en el relato, así como los

personajes que cobran vida a través de las palabras, se convierten en experiencias vicarias, que pueden tener influencia en la orientación de nuestras actitudes y comportamientos, además de influir en nuestros propios juicios morales. Los modelos de conducta representados en los textos por los personajes se convierten en el eje principal de la interacción comunicativa literaria gracias “a los procesos de empatía o identificación con los personajes y sus vicisitudes dentro del mundo ficcional” (Bermúdez, 2009: 13). Las distintas relaciones de asociación que se producen entre lector y personaje⁹⁴, a partir de complejos procesos psicológicos, posibilitan el reconocimiento y la imitación de los valores representados.

El poder socializador de los relatos radica en su fuerza emotiva, en su capacidad para presentar nuestros propios miedos, sentimientos y conflictos internos.

Las experiencias que transmiten los libros nos permiten vivir otras vidas, identificarnos con otras criaturas o rechazarlas, conocer diferentes escenarios y tiempos, enfrentar multiplicidad de conflictos, explorar nuestras reacciones ante ellos y adoptar determinado criterio o postura (Rodríguez, 1999: 7).

Autores como Iser (1987a), Eco (1985, 1987) y Sánchez Corral (1995) han tratado el poder del lenguaje poético y la obra literaria para la construcción de la realidad, entendiendo el signo lingüístico como “campo de estímulos estéticos” (Eco, 1985: 122). El texto pretende estimular de una manera específica precisamente el mundo personal del intérprete, para que saque de su interior una respuesta profunda sobre el mundo que le rodea. Como señala Sánchez Corral (vid. 1995: 150), el poder metafórico de las palabras y su permanente efecto de distanciamiento, proporcionan al lector una percepción renovada y vigilante de la realidad, para de este modo incitarle a interrogarse de una forma crítica y eficaz sobre la existencia de lo real.

Un texto literario no tiene una interpretación unidireccional sino que sugiere múltiples interpretaciones. “La comprensión de un texto por el lector estará condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura” (Short, 1989: 72). De manera que es el lector el encargado de interpretar el contenido del libro, atendiendo a sus propios conocimientos, experiencias y creencias.

⁹⁴ Jauss (1992) contempla cinco niveles de identificación estética: *identificación asociativa* que se produce cuando el lector se identifica de igual a igual con el personaje; *identificación admirativa* cuando esta relación se produce desde la admiración del modelo; *identificación simpatética* lo que lleva al lector a solidarizarse con el personaje sufriente; *identificación catártica* cuando esta identificación provoca la liberación del ánimo del lector; y, finalmente, una *identificación irónica* que sirve para separar al lector de su tendencia espontánea hacia el personaje, provocando la reflexión estética y moral.

A medida que leemos tiene lugar una división artificial de nuestra personalidad, ya que tomamos como tema para nosotros mismos algo que no somos. Por consiguiente, cuando leemos actuamos en niveles diferentes. Pues aunque podamos estar teniendo los pensamientos de otra persona, lo que nosotros somos no desaparece completamente, sino que permanecerá meramente como una fuerza virtual más o menos poderosa. Así, al leer existen dos niveles –el yo ajeno y el yo real y virtual– que nunca se desgajan entre sí por completo. En efecto, únicamente podemos convertir los pensamientos de otra persona en un tema absorbente para nosotros, siempre y cuando el trasfondo virtual de nuestra propia personalidad pueda adaptarse a él” (Iser, 1987a: 241).

Así pues, en el proceso de transmisión y recepción de valores a través de la lectura, partimos de las creencias y valores plasmadas por el autor del texto, de acuerdo a sus condiciones y convicciones, deudoras del momento y de las circunstancias en las que transcurre su propia vida. Este proceso finaliza con la figura del lector, quien “como receptor final de mensaje, procesa la información, añadiendo y eliminando aquellos elementos que no encajen en su propio proceso cognitivo” (Sánchez García, 2004: 14; Sánchez García y Yubero, 2004: 91).

Es preciso distinguir entre la propuesta ideológica de una obra y el efecto ideológico de su lectura, pues el alcance depende del significado que le atribuye cada lector según la resonancia individual producida por la obra en relación a su personalidad y su experiencia social y literaria (Colomer, 1999: 60).

Además, se ha de tener en cuenta que, en el esquema de la comunicación literaria a partir de obras infantiles, existe un primer receptor adulto del mensaje, generalmente padres y maestros, encargados de la compra y recomendación del libro al niño. Estos serán los encargados de realizar una primera interpretación y la evaluación de los valores que contiene el texto. En general, estos mediadores son los encargados de seleccionar la lectura, interpretando y reorientando dichos valores hacia sus propias creencias, que tratan de trasladar al lector, al que se le ofrecen una serie de informaciones relativas al contenido, que suelen generar expectativas orientadas en una determinada dirección. No debemos olvidar que, como señalan Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 29), “el mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores, que propicia y facilita el diálogo entre ambos”.

Sin cuestionarnos el papel educativo en relación con la adquisición de valores sociales que posee la lectura, se debe entender que la clave del proceso de transmisión de valores a través de textos literarios reside en la diferenciación perceptiva de los distintos lectores. De

manera que cada lector será el encargado de realizar su propia selección perceptiva dentro del contenido del propio texto que estará basada, fundamentalmente, en sus experiencias, sus vivencias, sus aprendizajes y todos aquellos valores y creencias asimiladas a través de cualquier otro agente socializador.

No debemos magnificar la función ideológica o de transmisión de valores de los textos narrativos, ni pensar en efectos inmediatos o mecánicos de transferencia entre los modelos presentados y los lectores. La lectura es una actividad cognitiva compleja, por lo que puede darse un proceso en el que los valores iniciales planteados por el autor del texto y seleccionados como adecuados por el propio educador, no sean percibidos por los lectores a los que van dirigidos, y si no por todos, al menos sí por aquellos cuyas características vitales y contextuales les lleven a realizar percepciones diferentes. Como señalan Mendoza Fillola (2003) y Sánchez García y Yubero (2009) el significado de una obra es percibido de modos distintos en función del contexto histórico, social y cultural de cada uno de los lectores, ya que toda creación literaria es capaz de transmitir nuevas sugerencias y valoraciones, según la perspectiva desde la que sea leída o analizada.

Las intenciones del autor nunca agotan el significado de una obra literaria. A medida que la obra pasa de contexto en contexto, cultural o histórico, se pueden extraer de ella nuevos significados quizá nunca previstos ni por el autor ni por el público lector de su época (Eagleton, 1988: 91).

Para la educación en valores a través de la lectura, es imprescindible la figura de un mediador que lleve a cabo diferentes estrategias dirigidas a reconocer y analizar los valores contenidos, directa o indirectamente, en los textos, teniendo en cuenta que las narraciones aportan material de reflexión y valoración sobre los personajes del texto, sus acciones y sus emociones.

La acción *per se* del libro puede ser positiva o negativa pero en general queda como autodidacta, mientras que una reflexión compartida del mismo, o una orientación de otras personas para poner en relación lo leído con aspectos de la vida o con otros libros puede motivar que ese uso de la Literatura Infantil y Juvenil sí tenga una intención orientada hacia el desarrollo de valores (López Valero y Encabo, 2005: 178).

El papel del mediador no debe ser el de imponer una lectura única y oficialmente legitimada, ni de evitar todo relativismo en la interpretación del texto, para guiar al lector a la identificación de unos valores determinados. El uso de las obras literarias para la educación en

valores debe, por el contrario, favorecer el diálogo entre el lector y el texto, ayudándole a razonar sobre las vicisitudes de los personajes, a valorar o rechazar sus actos y a relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores.

Finalmente, conviene no olvidar que, frente a los valores sociales contenidos en los textos, siempre deben primar los valores literarios, ya que son estos los que permiten al lector un aprendizaje activo y gratificante. Como señala Sousa (vid. 2008: 3), podemos considerar como algo negativo que, en ocasiones, la instrumentalización pedagógica, la presión de las instancias educativas o de las propias editoriales, hagan que la didáctica de algunos textos, así como la presencia de un discurso ideológico, estén por encima del valor estético y literario de la obra. Es necesario revalorizar el discurso literario, la calidad literaria de las obras dirigidas al público infantil y juvenil, y como defiende Orquín (1988: 20) pensar que “el arte es educativo en la medida en que es arte puro, ya que el arte instructivo, por el contrario, no puede educar a nadie”.

4.3. Propuesta metodológica para el estudio de los valores en las narraciones infantiles y juveniles

La preocupación por la educación moral y la ciudadanía ha aumentado notablemente en los últimos años y, por lo tanto, también lo ha hecho la investigación sobre el desarrollo moral, la educación en valores y la presencia de estos en los contextos educativos y en los materiales escritos. A esto se ha unido el progresivo interés de la psicología y de los profesionales de la educación por lo narrativo, lo que se evidencia en el notable aumento de las investigaciones en el ámbito de los valores.

Una línea de investigación consolidada es la que ha centrado su atención en los libros de texto, utilizando en la mayoría de los casos el análisis de contenido como método de investigación, destacando trabajos como los de Clemente Linuesa (1983), Calvo (1989), Argibay, Celorio y Celorio (1991), Bonilla y Martínez (1992), Nuño y Ruipérez (1997), Blanco (2000), Lomas (2002), Manassero y Vázquez (2002) y Senís (2004a, 2004b).

Si nos centramos en las investigaciones sobre literatura infantil y valores, podemos observar que son relativamente recientes, sobre todo en España. En los últimos años han aparecido numerosos trabajos que analizan determinados valores en los libros infantiles. Encontramos los estudios de Perrot y Bruno (1993), Dearden (1995), García Bermejo y García Parejo (2003), Yubero (2005) y Tejerina (2008) sobre multiculturalidad; los de

Stevenson (1980), Michel (1987), Hollindale (1988), Turín (1989, 1996), Orquín (1989) o, más recientemente, Colomer (1994), Gárate (1997), Fernández-Prieto (1998), López Valero, Madrid y Encabo (2000), Cañamares (2004), Aguilar Ródenas (2008), López Valero y Encabo (2008) y Yubero, Larrañaga, Sánchez García (2009) sobre feminismo y discriminación en función del género; y una visión más general en Rodríguez López-Vázquez (1988), Jones y Jones (2001, 2000), Wright (2001), Nieto y González (2002, 2001), Alzola (2004), Yubero, Larrañaga y Cerrillo (2004) y López Valero y Encabo (2005).

Los primeros trabajos publicados hacían referencia, básicamente, al análisis de los aspectos formales del texto, estudiando determinados elementos explícitos, aunque en los últimos años los estudios se han orientado más a detectar los valores implícitos contenidos en los textos. La lingüística y el análisis del discurso eran la base metodológica en la que se centraban las primeras investigaciones, mientras que los trabajos más recientes aplican las teorías de la recepción y las técnicas propias del análisis de contenido.

Aunque durante mucho tiempo la lingüística y el análisis de contenido se han ignorado, desarrollándose por caminos separados, a pesar de la proximidad de su objeto de estudio –el lenguaje–, pensamos que es fundamental compaginar las herramientas que nos ofrecen una y otra disciplina a la hora de analizar el contenido en valores de los libros infantiles y juveniles.

Como señala Senís (vid. 2004a: 43), la lingüística del texto nos ofrece las herramientas necesarias para detectar con precisión y claridad la presencia de valores, así como para determinar los niveles y la jerarquía de los componentes del texto donde debemos ir a buscar esos valores. El análisis de contenido, en cambio, nos brinda las técnicas necesarias para aproximarnos a su significado de una forma objetiva y sistemática, presentando con mayor rigor la información. Este planteamiento metodológico nos permite realizar una lectura sistemática con la que determinar aquellos valores presentes en el texto, con el objetivo de identificar principalmente la intención del autor y las posibilidades de interpretación del lector. Como afirma Bardin (2002: 30):

Si la descripción (la enumeración, resumida después del tratamiento, de las características de texto) es la primera etapa, necesaria, y si la interpretación (la significación acordada a estas características) es la última fase, la inferencia es el procedimiento intermedio que permite el paso, explícito y controlado, de una a otra.

La inferencia es el elemento central del análisis de contenido. Se puede inferir sobre el texto, el emisor y las condiciones de producción de ese texto, pero este proceso se complica

cuando se intenta realizar sobre el destinatario de la comunicación, puesto que un texto literario no tiene una interpretación unidireccional. En este sentido, nuestro análisis nos permitirá verificar los valores contenidos en algunas obras de Fernando Alonso, quedando sin resolver de qué forma interpretará posteriormente el lector estos valores. Aún así, las interpretaciones de los lectores no son ilimitadas, pues el texto ofrece las indicaciones necesarias para que la interpretación se oriente en la dirección de las intenciones del autor.

A la hora de enfrentarnos al análisis de una obra literaria cobran especial relevancia las *condiciones de producción* del texto (Henry y Moscovici, 1968: 37), pues las circunstancias personales, sociales y culturales bajo las que haya sido escrito determinarán en gran medida su significado. Muchos textos literarios contienen un doble sentido que ha de ser identificado a partir del conocimiento de su contexto de producción. El análisis de contenido nos permite inferir, de forma sistemática y consciente, los posibles significados, a partir de su contenido y de la información que tenemos sobre el autor y las condiciones sociales y culturales en las que fue creada la obra.

El contexto y la circunstancia son indispensables para poder conferir a la expresión su significado pleno y completo, pero la expresión posee un significado virtual que permite que el hablante adivine su contexto (Eco, 1987: 26).

Para analizar los valores que contienen las obras de Fernando Alonso hemos tenido en cuenta las características que, como señala Ruiz Olabuénaga (vid. 2003: 196), condicionan el análisis cualitativo de cualquier texto:

- a) Su sentido simbólico, que puede ser extraído del propio texto aunque no siempre es manifiesto.
- b) Su propio significado que no es único, sino que es –o puede ser– múltiple, en función de las características del propio lector.
- c) El sentido que el autor pretende dar al texto que puede no coincidir con el sentido percibido por el lector del mismo.
- d) El sentido del texto que puede ser diferente para lectores diferentes.
- e) El autor puede emitir un mensaje de manera que diferentes lectores puedan captar sentidos diferentes.
- f) El texto puede tener un sentido del que el propio autor no sea consciente.

Lo que trataremos de establecer al analizar el contenido en valores de estas obras, es una correspondencia entre las estructuras semánticas del texto y las estructuras psicológicas y sociológicas de los enunciados, para determinar su contenido latente.

El primer paso de este análisis ha consistido en la elección de las categorías con las que se van a ir clasificando de forma sistemática los valores localizados en los textos. La categorización del contenido en valores de las obras se ha elaborado a partir del modelo teórico desarrollado por Schwartz (1992). Se han determinado las unidades de significación del texto literario, considerando que se pueden establecer en torno a unidades perceptivas (la palabra, la oración) y a unidades semánticas (el tema, los personajes y los acontecimientos). Así, nos encontramos valores que aparecen de forma explícita en la microestructura; es decir, aparecen enunciados de forma manifiesta en el texto. Otros, sin embargo, se tienen que deducir, tanto de la microestructura como de la macroestructura, a partir de una sucesión de hechos, de la actuación de los personajes o de las consecuencias de sus comportamientos.

Si tenemos en cuenta el modelo propuesto por Senís (2004a, 2004b)⁹⁵ para el contenido en valores en los libros de texto, podemos encontrar textos en los que un valor determinado figura como tema principal del discurso, apareciendo representado de forma explícita y/o implícita a lo largo de todo el texto –o al menos en una parte significativa–, respondiendo al “plan global subyacente” del relato (García Berrio y Albadalejo Mayordomo, 1983: 222). Además, también pueden estar presentes de forma más secundaria, sin que su presencia afecte a la globalidad de la historia.

La estructura de análisis propuesta por Senís se resume gráficamente siguiendo el siguiente esquema.

1. Valor/es como tema/s parcial/es.
 - a. Nivel microestructural (manifiestos en las oraciones del texto).
 - i. Explícitos.
 - ii. Implícitos o por derivación.
 - b. Nivel macroestructural (no manifiestos en el texto).
 - i. Explícitos.
 - ii. Implícitos o por derivación.
2. Valores como temas globales.
 - a. Nivel microestructural (manifiestos en las oraciones del texto).

⁹⁵ Trabajos publicados en el marco del Proyecto “Valores y lectura. Alfabetización para una sociedad multicultural” (2003-2005), dirigido por Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero y financiado por la Consejería de Ciencia y Tecnología de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Programa de I+D (PAI-03-017).

- i. Explícitos.
- ii. Implícitos o por derivación.
- b. Nivel macroestructural (no manifiestos en el texto).
 - i. Explícitos.
 - ii. Implícitos o por derivación.

Este modelo de análisis distingue, básicamente, dos formas diferentes para la manifestación de los valores en los textos, según se atiende a los niveles o a las jerarquías presentes en su estructura. Se pueden encontrar valores que se presentan como *temas parciales* y otros que lo hacen como *temas globales*. A partir de cada uno de estos dos tipos se establece una nueva distinción entre aquellos valores que aparecen representados en la *microestructura*, lo que implica que dichos valores están explícitamente verbalizados en el texto, o bien los que aparecen en la *macroestructura*, en la que los valores no son citados literalmente, sino que se encuentran en las acciones que realizan los personajes.

Esta división se completa con las formas en que los valores se manifiestan en estas dos dimensiones del texto, considerando que en ambos casos los valores pueden aparecer de forma *explícita*, tanto en las oraciones del texto como en las actuaciones de un personaje, o de manera *implícita*, para lo que es necesaria una labor de interpretación y deducción, que determine su representación. Esta nueva división responde a la idea de que hay valores que aparecen como tales en los textos, pero otros se desprenden del texto tras cierta labor de deducción. Como señala Iser (1987: 227), “la parte escrita del texto nos da el conocimiento, pero es la parte no escrita la que nos da la oportunidad de representar las cosas”, siendo esta la que invita en mayor medida a la reflexión y al diálogo.

En esta clasificación los apartados son permeables y están comunicados, por lo que nada impide que un mismo texto contenga varias de estas categorías, de manera que nos podemos encontrar en una misma obra valores globales y parciales, valores representados en la macroestructura o en la microestructura, o valores manifestados a la vez de forma explícita y de forma implícita.

En el proceso de transmisión y recepción de valores a través de los textos narrativos adquieren gran relevancia los personajes. La caracterización de sus cualidades psicológicas, sus conductas y su forma de relacionarse, nos pueden ayudar a inferir gran parte de los valores sociales que el autor ha querido transmitir. Los personajes se convierten en modelos de conducta, cumpliendo no solo una función expresiva y representativa sino, además, modeladora. Las actitudes y comportamientos de los personajes en determinadas situaciones

muestran al lector su posicionamiento ante los conflictos que se plantean y así expresan los valores predominantes en la historia.

Los modelos que se nos presentan en los cuentos, en la literatura, en las películas, muestran de mil formas principios y valores morales e invitan a transferir alguno de sus rasgos a la identidad moral del receptor. Cabe advertir que los modelos en muchos casos se presentan como antimodelos para provocar el contraste (los opuestos) (Puig Rovira, 1996: 216).

En general, los protagonistas se convierten a los ojos del lector en modelos de conducta, aunque “la identificación con lo representado puede hacerse, también con otras figuras relevantes e, incluso, con una situación paradigmática” (Jauss, 1992: 242). Las recompensas o castigos que reciben los personajes, como consecuencia de su comportamiento en la historia, muestran la posición ideológica del autor ante los comportamientos descritos.

Cuando se premia narrativamente –y por tanto con emotividad– a un personaje, a una acción o a una situación, se los está premiando desde los puntos de vista ideológico y ético. Cuando se los castiga narrativamente, se está haciendo desde las perspectivas ideológica y ética. La energía emotiva liberada por la historia, sea positiva o negativa, se canaliza en una dirección ideológica y ética (Ferrés, 2003: 62).

Así, de la actitud favorable del narrador ante unos personajes que resuelven sus conflictos a partir del diálogo y la comprensión, se deriva automáticamente la asunción de valores como la tolerancia, la igualdad o la convivencia; mientras que una actitud contraria a personajes que buscan enriquecerse o pretenden su bienestar por encima de todas las cosas, puede ser representativa de que el autor rechaza valores relacionados con el hedonismo.

4.4. Análisis de los valores sociales en dos obras de Fernando Alonso

Las obras de Fernando Alonso se caracterizan por presentar una visión personal de la realidad. En ellas aparecen de forma recurrente temas que preocupan al autor como la libertad, la solidaridad o la acción de grupo, como camino para resolver los problemas sociales. Estos temas no se tratan desde una visión paternalista y moralizante con el objetivo de instruir al joven lector, sino que presentan un enfoque crítico y constructivo que induce a la reflexión.

Yo no pretendo educar en valores. Yo no me siento en posesión de la verdad absoluta. Simplemente, me gustaría que a partir de mis libros los lectores se acostumbraran a pensar y

que tuvieran en cuenta la importancia de pensar. En este sentido, yo no intento transmitir mis ideas, comunicar una ideología, sino que prefiero que cada uno se forme su propia ideología y que reflexione sobre el mundo que le rodea, sobre los problemas de la gente (Alonso y Llamas, 2001: 10).

Con esta intención escribe Fernando Alonso los cuentos que integran *El hombrecito vestido de gris*. En ese momento la sociedad española todavía vivía bajo el miedo y las secuelas del régimen franquista, pero ya se vislumbraban las posibilidades de un cambio. Recordemos que el proceso de creación de estos relatos se inicia en 1973, aunque dada la férrea censura por la que debían pasar los libros dirigidos al público infantil, no se publican hasta 1978, después de recibir el “Premio Lazarillo”. Como el mismo autor describe, estos cuentos pretenden mostrar al lector las injusticias y los problemas de aquella sociedad, presentándose como vehículo de sensibilización social:

Durante mucho tiempo hemos sido menores de edad, hemos estado en una torre de marfil donde los problemas eran de los demás. Ha llegado el momento de afrontarlos. No hay soluciones mesiánicas ni superhéroes, es el colectivo social quien debe unirse para resolverlos. Esta era la filosofía que yo tenía cuando estaba escribiendo *El hombrecito vestido de gris* en el año 73, en momentos especialmente duros en este país (Alonso, 1989: 15).

El claro propósito de compromiso y denuncia social con el que Fernando Alonso escribe esta obra, de la que inicialmente formaba parte *El hombrecillo de papel*, nos ha llevado a realizar el análisis de sus valores, ya que aparecen representados los valores que, de forma recurrente, aparecen en mayor o menor medida en el resto de sus libros.

En este análisis presentamos, en primer lugar, qué valores y de qué forma están representados en cada una de estas historias y, en segundo lugar, cómo la intemporalidad y el interés de los temas tratados determinan la vigencia de las mismas.

4.4.1. *El hombrecito vestido de gris*

El hombrecito vestido de gris es la obra más emblemática de este autor. Su renovada propuesta temática la hizo valedora del “Premio Lazarillo” en 1977. A partir de ese momento ha sido publicada ininterrumpidamente por la editorial Alfaguara, comercializándose en la actualidad su 41ª edición.

Esta obra estructurada en ocho cuentos cortos presenta un planteamiento común:

Todos los cuentos que integran esta obra están configurados de acuerdo a unos criterios comunes y con una serie de temas recurrentes. Como pretendía presentar una visión del mundo que me rodeaba, comencé a desgranar, a lo largo de nueve historias –digo nueve historias porque, al principio, *El hombrecillo de papel* formaba parte de este libro cuando lo presenté al Premio Lazarillo –los problemas que a mí me preocupaban de aquella sociedad española de los años 1972 a 1975 en la que iba sobreviviendo mientras escribía este libro.

(...) La historia de unos seres que viven oprimidos por unas estructuras sociales injustas y autoritarias que les impiden realizarse como personas. Y sueñan, y tratan de construir los caminos que convierten esta sociedad opresora en una sociedad libre donde pudieran ser felices. La historia de un país oprimido bajo el poder autoritario y despótico de uno de tantos Guardianes de la Torre (Alonso, 2000a: 132).

La soledad es el nexo de unión entre estos personajes. Una soledad alienada que dificulta la superación de las inseguridades y de los problemas sociales, impidiendo llevar a cabo una acción solidaria. Por ello, todos los protagonistas de estas historias luchan por superar la soledad y formar parte de un grupo, que desde la solidaridad y la colaboración les ayude a construir nuevos mundos elegidos libremente.

La soledad de los que no opinan; la soledad de quienes se confiesan apolíticos, como si eso fuera una coartada; la soledad de quienes «no saben, no contestan» en los sondeos de opinión.

Soledad que propician las sociedades injustas como mecanismos de defensa; sociedades injustas como era la sociedad española bajo la dictadura; o como es la sociedad actual bajo la tiranía del consumo (Alonso, 2000a: 134).

Cuando se lee *El hombrecito vestido de gris* se comprueban las temáticas que el autor propone y que representan situaciones de la vida cotidiana. Estas historias están interpretadas unas veces por personajes cercanos a la realidad del lector y otras por personajes imaginarios capaces de representar sentimientos y situaciones propias del ser humano. Estos personajes muestran los problemas sociales que preocupaban al autor en la década de los setenta, como la represión, la incompreensión, la intolerancia y las injusticias, temas que, con un mensaje demasiado explícito y evidente, podrían no interesar al lector por lo que Fernando Alonso recurre al juego simbólico para su representación.

El contenido simbólico de muchos de estos cuentos requiere un pensamiento crítico y cierta capacidad de abstracción, por lo que se recomienda su lectura a partir de los 11 años. Desde un punto de vista psicológico, Piaget e Inhelder (1984: 133) consideran que la

capacidad de pensamiento abstracto comienza a desarrollarse en torno a los 11-12 años y llega a su punto de equilibrio a los 14-15 años, momento en el que el niño llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles, siendo capaz de “sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético-deductivo o formal”.

4.4.1.1. “El hombrecito vestido de gris”

El primero de los cuentos que compone y da título a esta colección es *El hombrecito vestido de gris*. Se trata de un relato breve protagonizado por un hombre dominado por la monotonía y la presión social.

La repetición de adjetivos como “gris” y “misma”, o de adverbios como “siempre” y “bastante”, así como el uso de paralelismos sintácticos en la construcción de las oraciones, introducen al lector en la monotonía y la soledad en la que vive este personaje:

Había una vez un hombre que siempre iba vestido de gris.

Tenía un traje gris, tenía un sombrero gris, tenía una corbata gris y un bigotito gris.

El hombrecito vestido de gris hacía cada día las mismas cosas.

Se levantaba al son del despertador.

Al son de la radio, hacía un poco de gimnasia.

Tomaba una ducha, que siempre estaba bastante fría;

tomaba el desayuno, que siempre estaba bastante caliente;

tomaba el autobús, que siempre estaba bastante lleno;

y leía el periódico, que siempre decía las mismas cosas.

Y, todos los días, a la misma hora, se sentaba en su mesa de la oficina.

A la misma hora. Ni un minuto más, ni un minuto menos (*El hombrecito vestido de gris*, 11).

Pero en oposición a ese día a día, aparentemente monótono y triste, el autor presenta la vida interior de un personaje alegre que sueña, se ilusiona y se emociona pensando que algún día llegará a ser cantante de ópera.

Pero nuestro hombrecito era gris solo por fuera. Hacia adentro... ¡un verdadero arco iris!

El hombrecito soñaba con ser cantante de ópera. Famoso. Entonces llevaría trajes de color rojo, azul, amarillo... trajes brillantes y luminosos.

Cuando pensaba aquellas cosas, el hombrecito se emocionaba. Se le hinchaba el pecho de notas musicales, parecía que le iba a estallar (*El hombrecito vestido de gris*, 12).

Justo a partir de este momento en el que el lector conoce la vida que está obligado a vivir el personaje y su sueño interior, es cuando aparece el conflicto que precipitará el doble desenlace de la historia. Nadie le comprendía, de manera que, cada vez que se ponía a cantar, alguien reaccionaba de forma negativa: los vecinos le echaron agua con la regadera, su jefe después de gritarle de todo le advirtió que le despediría si volvía a cantar en la oficina y el dueño de una cafetería lo echó amenazándole con llamar a la policía. A partir de este momento, el autor presenta dos desenlaces completamente diferentes con los que trata de provocar en el lector una reflexión crítica de la situación planteada. En primer lugar, propone un final negativo, en el que el protagonista, por miedo a las represalias sociales, decide sujetarse la mandíbula con un pañuelo, fingiendo un eterno dolor de muelas, que le impediría cantar. Como señala Alonso (2000a: 133), con este final “el pobre hombrecito vestido de gris, solo y tantas veces humillado, adoptaría un silencioso y elocuente gesto de protesta, que se convertiría en la imagen viva de la libertad de expresión amordazada”.

Pero teniendo en cuenta los finales felices propios de la LIJ, a continuación propone otro final que refuerza a través de la ironía una propuesta crítica y reflexiva. La palabra “fin” entre interrogantes, que cierra la narración, invita de forma explícita a reflexionar sobre la actitud de este personaje en cada uno de los desenlaces y de los valores que transmite la historia.

La crítica a la falta de libertad, a la intolerancia y a la incompreensión la encontramos de manera explícita en párrafos como este:

Nadie comprendía a nuestro hombre. Nadie apreciaba su arte. Los vecinos que regaban las plantas, como sin darse cuenta le echaban una rociada con la regadera (*El hombrecito vestido de gris*, 14).

Y don Perfecto, el Jefe de Planta, le llamó a su despacho con gesto amenazador. Y, después de gritarle de todo, terminó diciendo:

—¡Ya lo sabe! Si vuelve a repetirse, lo echaré a la calle (*El hombrecito vestido de gris*, 15).

El rechazo que el narrador muestra ante la actitud de estos personajes y la benevolencia con la que describe la resignación del protagonista, ayudan al lector a posicionarse ante esta situación injusta. En esta historia Fernando Alonso ensalza valores del tipo *autodirección*, al oponerse a actitudes contrarias a la libertad de pensamiento y acción, y otros valores relacionados con el *universalismo*, al criticar la falta de comprensión y tolerancia de los personajes secundarios.

En este cuento los finales son importantes para dar el verdadero sentido a la narración. Con ellos se provoca la reacción emotiva del lector. El primer final negativo supondrá la frustración de las expectativas creadas por el lector, vulneración que “se espera actúe como concienciación del lector” (Díaz Plaja, 2002: 60), mientras que el segundo desenlace invita al lector a reflexionar sobre los hechos narrados.

4.4.1.2. “El barco de plomo”

“El barco de plomo” representa la búsqueda de la felicidad, a partir de un personaje al que la impotencia y la falta de determinación obligan a adaptarse a las situaciones que otros deciden por él.

El barco de plomo desea sentirse útil, pues “sentirse útil es importante”, pero son otros los que deciden siempre cuál debe ser su lugar. Primero intentan que flote en una bañera, después deciden que solo sirve para adorno y, finalmente, se convierte en el barco naufragado de un acuario. A partir de los pensamientos y sentimientos de este personaje podemos inferir la carga ideológica de este cuento.

–«Quisiera ser un barco de madera. Navegar en los estanques, en el río, el mar... Así, los niños podrían jugar conmigo.»

Y las burbujas de aire que subían del fondo de la bañera tenían forma de lágrimas (*El hombrecito vestido de gris*, 24).

Y el barquito de plomo era feliz. Rodeado de agua, de peces. Y, en medio de aquel mar de juguete, pensaba:

–«Este es el sitio ideal para un barco de plomo.»

Y las burbujas de aire, que salían por el boquete del casco, tenían forma de sonrisa (*El hombrecito vestido de gris*, 29).

En el cuento es perceptible una crítica a valores del tipo *conformidad*, en un momento en el que se requería de la sociedad mayor implicación y se luchaba precisamente por reforzar valores relacionados con la *autodirección* y la *estimulación*, valores opuestos e incompatibles con los que representa el barco de plomo.

El barco de plomo, solo y hundido en su acuario, sería la imagen de quienes esperaban tiempos mejores en los que todos pudieran flotar juntos y felices (Alonso, 2000a: 133).

Fernando Alonso no juzga de forma explícita la actitud del protagonista, tan solo describe de forma ejemplarizante la actitud de determinadas personas que, en un momento dado, por falta de determinación, por indecisión o, simplemente, por sus circunstancias, permanecen pasivas incluso ante situaciones que desaprueban.

4.4.1.3. “Los árboles de piedra”

En este cuento Fernando Alonso nos presenta un mundo de piedra, pero en el que la cordialidad, la generosidad y la responsabilidad de sus ciudadanos hace que se convierta en un mundo ideal.

«Corazón de piedra» no tenía, allí, ningún significado especial; porque sus corazones estaban llenos de hermosos sentimientos. Con ellos amaban a todos los seres de piedra, que vivían en aquel extraño mundo de piedra (*El hombrecito vestido de gris*, 33).

Como en otras narraciones, no tarda en aparecer el conflicto que quebrará tan idílica situación: los niños están tristes porque no tienen árboles en su mundo de piedra. A partir de ese momento el objetivo de esta población es ir en busca “de aquellos árboles que tanto necesitaban los niños para ser felices”.

Siguiendo la estructura de los cuentos populares, tres jóvenes aventureros parten para resolver esta carencia y, uno por uno, van regresando con distintos árboles, que no consiguen sobrevivir en ese mundo pétreo. Finalmente regresa el tercer caballero con las manos vacías:

–He encontrado árboles de piedra. Pero no pude cortarlos. ¡Se necesita la ayuda de todos!

Y allá se fueron con el tercer joven aventurero. Se necesitaba la ayuda de todos; por eso iban todos... (*El hombrecito vestido de gris*, 36).

Juntos consiguen llevar árboles de coral, árboles hechos a la medida de su mundo de piedra, con los que devuelven la felicidad a los niños.

Todos sonreían porque, juntos, habían hecho un buen trabajo y esto les daba un poco más de fuerza y de seguridad. Y las risas de los niños, contentos porque a su parque no le faltaba nada, les unieron mucho más de lo que estaban (*El hombrecito vestido de gris*, 38).

En todos estos fragmentos observamos cómo el autor transmite de forma explícita la importancia de la acción de grupo como único camino para resolver los problemas sociales. La unión, la generosidad, la comprensión y la preocupación por el bienestar de los que nos rodean son la clave para crear una sociedad más justa, un mundo ideal como el descrito en

este cuento. El comportamiento de los personajes de esta historia y las valoraciones del narrador transmiten, tanto de forma explícita como implícita, valores del tipo *universalismo* y *benevolencia*, que se convierten en el tema central de toda la historia.

4.4.1.4. “El viejo reloj”

Después de morir el abuelo, toda la casa se murió un poco, incluso al viejo reloj le nacieron telarañas y los números de su esfera se marcharon en busca de una vida mejor. Tiempo después, Ramón decide arreglar el viejo reloj y salir a buscar los números para que regresen a casa, pero todos habían encontrado una nueva vida con la que se sentían felices y a la que no era justo hacerles renunciar.

Todos los números habían crecido, se habían transformado, para adaptarse a su nueva vida. Una vida más hermosa, más divertida o igualmente aburrida, que la que llevaron dentro de la esfera del reloj. Pero, esta vez, era una vida que habían escogido libremente (*El hombrecito vestido de gris*, 51).

Con estas palabras el narrador expresa de forma explícita el tema principal de este cuento: la libertad y el derecho a elegir libremente el destino de nuestras vidas. Estos valores del tipo *autodirección*, se completan con otros valores que, aunque de forma más secundaria, aparecen también reflejados en algunas de las valoraciones que el narrador hace acerca de las nuevas tareas asumidas por cada uno de los números.

Después de caminar, encontró al número 1. Trabajaba de arpón con un viejo pescador. Y el número era feliz en su nuevo trabajo. Ramón dejó al número y siguió su camino. El viejo pescador no tenía otro arpón para ganar su pan (*El hombrecito vestido de gris*, 46).

El 8 hacía de nube. Nube oscura, sobre un pequeño pueblo; sobre unas tierras pequeñas, que necesitaban de aquella lluvia para florecer; para poder dar de comer a las gentes que vivían en aquel pueblo pequeño (*El hombrecito vestido de gris*, 49).

Todos los números habían buscado la forma de ser útiles a los demás, se trataba de facilitar la vida a aquellos que les rodeaban, transmitiendo con su comportamiento valores del tipo *universalismo*. También Ramón, con su comprensión y su generosidad, entiende que este es el lugar de los viejos números y les deja continuar con sus nuevas vidas.

4.4.1.5. “El barco en la botella”

Este cuento describe la soledad egoísta de un barco encerrado en una botella, como simbolismo de la insolidaridad y el individualismo bajo el que viven muchas personas y que impide crear una sociedad más justa, más equilibrada y libre.

Es preciso comenzar por irrumpir en esa soledad alienada para despertar la conciencia de las gentes, de suerte que lleguen a descubrir que los objetivos de su lucha diaria son egoístas, exiguos y mezquinos. Esa era una de las ideas que rondaban mi cabeza cuando comencé a escribir *El barco en la botella* (Alonso, 2000a: 135).

El barco era feliz viviendo en su mudo de cristal, en su perfecto escenario donde todo era idílico y nada rompía su calma. El barco era tan hermoso y la escena representada tan bella, que su dueño comenzó a coleccionar otros barcos dentro de botellas.

Y, cuando todos estuvieron colocados en una repisa, nuestro barco se dio cuenta de que no todo el mundo se reducía al interior de su botella. Había otros mundos, muchos, encerrados en otras muchas botellas. Y esto le llenó de preocupación (*El hombrecito vestido de gris*, 57).

A partir de este momento el barco descubre que todo su mundo es artificial, “que no sirven para nada los mundos encerrados en botellas”. Una vez descubierta la falsedad de ese escenario artificial despierta su interés por los demás, su conciencia social y, junto a los demás barcos, luchan por destruir esas botellas que les hacen estar desconectados del mundo que les rodea:

Allí sabían qué era cada cosa y qué era cada uno. Y sabían que todos formaban un solo mundo. Y a partir de aquel momento, en que sabían qué era cada uno y para qué servía cada cosa, pudieron comenzar una nueva vida, sincera y libre (*El hombrecito vestido de gris*, 59).

De forma implícita, a partir de una historia cargada de simbolismo, Fernando Alonso lanza una crítica a todas aquellas personas que viven en una burbuja de egoísmo en la que los únicos intereses que les mueven son los propios, viviendo completamente ajenas a la realidad que les rodea. A partir del comportamiento de los personajes del cuento, el autor refleja la importancia de romper esas burbujas para que todos prestemos atención al mundo que tenemos alrededor, a veces no tan justo ni tan perfecto como el nuestro. Valores del tipo *universalismo* están detrás de este cuento alegórico, en el que además se repite la necesidad de vivir en libertad y realizar el trabajo en equipo.

4.4.1.6. “El guardián de la torre”

Este cuento es quizás el menos simbólico y el que guarda un paralelismo más evidente con la situación social que vivía la España de los setenta, ofreciendo una crítica explícita a las dictaduras y a los gobiernos autoritarios, que tanto daño habían hecho en Europa durante el siglo XX.

En lo alto de la torre de uno de los barrios más bellos de la ciudad, un buen día aparece un hombre que saluda a todos inclinando la cabeza, saludo al que todos corresponden con el mismo gesto. Con el paso del tiempo, el extraño personaje cambia su saludo por un movimiento leve de la mano, pero todos, por la fuerza de la costumbre, siguen inclinando la cabeza. Poco a poco el hombre se torna cada vez más autoritario y el pueblo atemorizado le rinde pleitesía.

Al cabo de algún tiempo, la situación se hizo insostenible. De una manera burda y ofensiva, quiso trasladar a su persona aquello que todos sentían hacía la torre: como la torre dominaba todo el barrio, él miraba a los vecinos con gesto dominante; como la torre estaba coronada con un tejado negro, él cubría su cabeza con un sombrero negro en forma de pirámide (...). Y vestido así, paseaba por las calles exigiendo el saludo de todos y haciéndose llamar «Señor del Barrio y de la Torre».

Esta fue la gota que desbordó las paciencias. La torre y su inquilino se convirtieron en una molesta sombra que era preciso destruir (*El hombrecito vestido de gris*, 67-68).

La decisión que toma el pueblo para resolver esta situación es, cuanto menos, desconcertante: para destruir la torre y a su inquilino los vecinos deciden no prestarle atención. Este final, totalmente inesperado para el lector, describe la forma en la que muchas personas trataban de combatir las injusticias y abusos cometidos durante el régimen franquista. Este desenlace representa “a todo un sector de la cultura, produciendo durante muchos años, una obra propia, con absoluta indiferencia hacia la cultura oficial” (Alonso y Pampillo, 1978).

Los valores que representa el protagonista de este cuento y el rechazo que todos los personajes sienten hacia su comportamiento, reflejan el tipo de valores que el autor pretende transmitir en este cuento y que, nuevamente, están relacionados con la *autodirección* y el *universalismo* y la crítica explícita a valores relacionados con el *poder*. En este cuento, aunque de forma algo más secundaria, se repite explícitamente la idea de la colectividad y de la acción de grupo, como los mejores recursos para resolver los conflictos sociales.

Aquella misma mañana comenzó la obra de reconstrucción. Todos se pusieron a la faena con el mismo impulso, con la misma ilusión de la vez anterior; pero ahora con más prudencia (*El hombrecito vestido de gris*, 70).

4.4.1.7. “El espantapájaros y el bailarín”

Y el espantapájaros... ¿Qué más podía perder un espantapájaros? Con la fuerza que da el no tener nada que perder, tomará una posición activa y se enfrentará solo, en desigual combate como solía hacer Don Quijote, contra la injusticia de Don Justo (Alonso, 2000a: 133).

Este cuento describe, precisamente, la actitud opuesta a la planteada en “El barco de plomo”. El protagonista se enfrenta abiertamente a las injusticias, desafiando a la autoridad y luchando por su libertad.

Al espantapájaros de esta historia no le gusta su oficio, por eso se siente triste, aunque entiende que es su obligación e intenta hacer su trabajo lo mejor posible. Un día aparece en el sembrado un bailarín que le enseña a bailar y desde ese día es un poco más feliz. Durante el día hace su trabajo con la ilusión de que llegue la noche para bailar hasta caer rendido. Pero su dueño desaprueba su comportamiento y le prohíbe que baile. Al espantapájaros le parece completamente injusta esta decisión y se enfrenta a su dueño, el cual demuestra su autoridad abofeteándole hasta no dejar de él más que el levitón que le cubría.

Los sentimientos y la actitud de este espantapájaros representan de forma explícita valores del tipo *autodirección*. Con afirmaciones como: “Yo cumplo con mi trabajo durante el día; por la noche, el tiempo es mío y puedo gastarlo como quiera”, “No tiene derecho a prohibirme...”, “¿Por qué no puedo hacer lo que quiera en mi tiempo libre?”, observamos cómo el protagonista se enfrenta a su dueño con el objetivo de hacerle entender cuáles son sus derechos. En contraposición a este personaje, el señor Justo⁹⁶ representa la autoridad, la incomprensión, la intolerancia e, incluso, la violencia. Estas actitudes son rechazadas por el narrador al describirle como “un amargado” y “un loco”. Este personaje representa valores del tipo *poder*, que el autor critica de forma explícita. El final feliz confirma el sentido moral de la historia, premiando al espantapájaros y castigando al labrador.

Entonces, todos los pájaros bajaron sobre el sembrado. El señor Justo corría de un lado para otro para espantarlos... Pero todo fue inútil y los pájaros se comieron todo el trigo de su campo.

⁹⁶ Nombre *caractónimo* utilizado en sentido irónico para reforzar los contravalores que representa este personaje.

Mientras tanto, el espantapájaros bailaba feliz entre las nubes: porque pensaba que el viento era la música más hermosa; porque el cielo y las nubes eran su mejor pista de baile; porque el día y la noche eran suyos para hacer lo que quisiera; porque nunca más tendría el molesto oficio de espantar a nadie (*El hombrecito vestido de gris*, 83).

4.4.1.8. “La pajarita de papel”

El último de los cuentos que integra esta obra representa la soledad del individualismo, la necesidad de sentirnos parte de un grupo y de crecer como personas dentro una colectividad.

Esta historia habla de una pajarita de papel que se siente triste. Inventen para ella lo que inventen los hombres más sabios del país, la pajarita no consigue abandonar su tristeza. Hasta que el hombre más sabio de todos da con la solución:

–Esta pajarita de papel no necesita volar, no necesita cantar, no necesita hermosos colores para ser feliz.

Y el padre de Tato le preguntó:

–Entonces ¿por qué esta triste?

Y el sabio más sabio de todos los sabios le contestó:

–Cuando una pajarita de papel está sola, es una pajarita de papel triste (*El hombrecito vestido de gris*, 83).

A simple vista esta sencilla historia habla de la necesidad que tenemos todos los individuos de no sentirnos solos y de vivir en compañía. Pero, quizás, la clave de este cuento se encuentre en las primeras líneas, cuando Tato lee sobre el pisapapeles en forma de pajarita de su padre la frase: “Para los que no tienen tiempo de hacer pajaritas”. En ese momento el niño siente la necesidad de pedirle a su padre que dedique parte de su tiempo a hacer una pajarita. Esta situación era el reflejo de la sociedad de los setenta, pero sigue vigente actualmente. Vivimos en una sociedad cada vez más competitiva, marcada por el consumo y el individualismo, que fija las metas personales en la posesión de bienes materiales.

En una sociedad competitiva y, por tanto, agresiva, se les exige a los niños descollar sobre los otros, ser la estrella. La elección que se les plantea es el triunfo o la frustración. Por eso la pajarita de papel está triste, aunque le agreguen una máquina para volar o un aparato para cantar, triste aunque la pinten de colores, hasta que aparecen otras pajaritas que volarán con ella. El cuento opone a la soledad del individualismo competitivo, la alegría de la inserción en un grupo” (Alonso y Pampillo, 1978).

En este cuento se pueden deducir del comportamiento pero, sobre todo, de los sentimientos y preocupaciones de los personajes, valores del tipo *universalismo* y *benevolencia*, ya que se sitúan por encima del bienestar personal la preocupación por la felicidad de los que nos rodean. Además, la importancia que se concede a la colectividad provoca el rechazo a actitudes individualistas propias de conductas hedonistas, en las que la gratificación personal está por encima de la del grupo.

El simbolismo presente en todos estos cuentos no agota las posibilidades interpretativas de la obra, sino que mantiene su capacidad de referencia, favoreciendo que su contenido continúe vigente a pesar del paso del tiempo.

Nunca suelo escribir por una sola razón, sino por muchas razones, que pueden encerrar nuevas posibilidades de interpretación. La magia de la lectura, la magia de la obra literaria, reside en que el lector nunca agota las posibilidades de interpretación de un libro (Alonso, 2000a: 135).

4.4.2. *El hombrecillo de papel*

El hombrecillo de papel, incluido en *El hombrecito vestido de gris* antes de su publicación, fue también galardonado con el “Premio Lazarillo” (1977), aunque se publicó de forma independiente en 1978. Esta obra es todo un manifiesto a favor de la paz, la tolerancia y la solidaridad. Editada en formato de álbum ilustrado y con una gran carga de significación en las imágenes puede comenzar a leerse a partir de los 7 años. Como señalan Cerrillo, Larrañaga y Yubero (vid 2002: 95), a partir de esta edad comienza la etapa de la primera orientación al mundo objetivo, momento en el que la curiosidad del niño le hace interesarse por muchas de las cosas que le rodean, pero sin perder el interés por los cuentos maravillosos.

En este cuento una niña aburrida de sus juguetes comienza a jugar con un periódico y entre las figuras que forma recorta un simpático hombrecillo. El hombrecillo de papel cobra vida y juntos se marchan al parque. Allí comienza a contar historias para divertir a los niños, pero pronto se da cuenta de que las historias que él conoce son historias crueles que les entristecen. En busca de una solución entra en una lavandería para que borren de su cuerpo todas las historias que lleva escritas. Cuando regresa blanco y reluciente se da cuenta de que está vacío y que ahora no conoce historias con las que alegrar a los niños. Nuevamente marcha en busca de palabras nuevas y hermosas. Después de pasear por el campo y descubrir la belleza de la naturaleza regresa cargado de palabras bellas y alegres con las que transmite a los niños la importancia de crear una sociedad más justa, más libre y más solidaria.

En esta sencilla historia Fernando Alonso presenta, a través de los sentimientos de este personaje, distintos valores del tipo *universalismo*. La alegría o tristeza que provocan en el personaje distintas situaciones de la vida cotidiana, ayudan a transmitir valores universales como la paz, la solidaridad y el respeto a la naturaleza. Además, su búsqueda desinteresada del bien para los que le rodean, hace que el personaje, su conducta y sus motivaciones se conviertan en los principales transmisores de los valores contenidos en este texto.

Como señala Alzola (vid. 2004: 301), la motivación del personaje principal o, en algún caso, de un personaje secundario colaborador, es fundamental para identificar las características morales del protagonista y su evolución. El tema central del cuento gira en torno a la necesidad de velar por el bienestar de las personas que nos rodean. A partir de expresiones como: “El hombrecillo de papel de periódico era feliz. Y quería que los niños estuvieran contentos”, “Iba muy triste, porque no sabía hacer reír a los niños” y “Les habló de todas las personas que trabajan para los demás; para que nuestra vida sea mejor, más justa, más, libre y hermosa”, el autor transmite de forma explícita la importancia de cuidar de los que nos rodean, de una forma altruista y desinteresada.

El hombrecillo de papel siente la necesidad de hacer felices a los demás, especialmente a los más pequeños, en un momento en el que el contexto social está lleno “de guerras, de catástrofes, de miserias...”. Todas estas injusticias aparecen reflejadas de forma plástica en las ilustraciones, que han ido actualizándose con el paso de los años, y que muestran imágenes de guerras, de catástrofes naturales y de marginados sociales. El rechazo a esta situación se manifiesta de forma explícita a partir de oraciones como: “Al oír aquellas historias los niños se quedaron muy tristes. Algunos se echaron a llorar”, “Lo que yo sé no es bueno, porque hace llorar a los niños”. Las connotaciones negativas que encontramos en estas oraciones, evidencian el rechazo del autor al contexto social que vivía nuestro país en el momento en el que escribe la obra, situaciones que se repiten diariamente y que hacen que el contenido de esta historia no pierda actualidad.

La ilustración juega un papel fundamental para la interpretación y la transmisión de valores en este sencillo texto. Ya hemos señalado que las imágenes materializan el significado de las palabras: “Lo que yo sé no es bueno, porque hace llorar a los niños”. A partir de fotografías en las que aparecen guerras, catástrofes naturales y situaciones de penuria y miseria se ayuda al lector a identificar el simbolismo de la historia y su vertiente más realista. Además, entre las noticias que forman el cuerpo del hombrecillo se pueden identificar palabras negativas como “incendios”, “ejército”, “militar”, “bombardeo”, “guerra nuclear”, “violencia”, “asesinato” o “SIDA”.

Para borrar todas las cosas negativas, el hombrecillo entra en una lavandería de la que sale limpio de todo su contenido, pero al estar vacío de información e ideas decide marcharse nuevamente en busca de “palabras nuevas y hermosas”. Deja la ciudad y sale al campo donde “de pronto, se sintió feliz”. Las flores, la hierba, el agua, el cielo y el aire le ayudan a entender lo que realmente es importante en la vida, ensalzando de forma implícita el valor de la naturaleza y el medio ambiente. A partir de este momento las imágenes que rodean al hombrecillo de papel facilitan de nuevo la interpretación del significado de “las palabras nuevas y hermosas”. En su camino de vuelta a casa observa detenidamente una reproducción de la serigrafía de Picasso, *Las manos unidas*, en la que una paloma simboliza la paz y las manos la unión de los pueblos. A continuación, varios carteles de organizaciones no gubernamentales con fines humanitarios y sociales como Greenpeace, UNICEF, ADENA o Médicos del Mundo, cubren las vallas de la ciudad. La representación más explícita de los valores que esta historia pretende transmitir los encontramos en los pensamientos del protagonista, en los que se pueden leer palabras como “solidaridad”, “libertad”, “amor”, “tolerancia”, “paz”, “amistad y “ayuda”. Nuevamente, el autor intercala fotografías en las que aparecen escenas de personas ayudando y preocupándose por el bienestar de los demás. A partir de este momento en el cuerpo del hombrecillo de papel encontramos palabras como “ayuda humanitaria”, “bienestar”, “sacrificio” o “solidaridad”. Además de noticias de prensa, forman su cuerpo fragmentos de algunas obras de Fernando Alonso, lo que evidencia la importancia que concede el autor a la literatura. También la lectura está presente a lo largo de todo el relato en el que, además de la constante aparición de librerías y personas leyendo, se incluye un retrato de H. C. Andersen, para representar a “las personas que trabajan para los demás”.

Es significativo observar cómo en las ilustraciones de la primera edición de esta obra, el hombrecillo de periódico pasa de contener al principio noticias de la prensa nacional, a incluir en el desenlace noticias en otros idiomas. Con estas imágenes Fernando Alonso transmite de forma sutil la situación de escasez y el encierro que vivía nuestro país en ese momento, y la atmósfera de libertad y prosperidad que vivían otros países.

Este álbum ilustrado transmite al lector, tanto de manera explícita a partir del texto y las imágenes, como de forma implícita a partir de la constancia con la que el hombrecillo intenta hacer feliz a los que le rodean y borrar de su interior las desgracias propias del día a día, valores del tipo *universalismo*, como la paz, la solidaridad y la ayuda a los demás, valores fundamentales para el individuo y la sociedad.

En todos estos cuentos hay un proceso de simbolización y unos contenidos latentes encubiertos bajo la ficción, en los que la identificación con los personajes y la conexión emotiva con algunas de las situaciones planteadas ayudan al lector a percibir el auténtico significado de la historia.

Se trata de dos excelentes obras de literatura infantil que, además de entretener al lector, permiten la transmisión y educación de valores. Su lectura y análisis favorece la discusión y el debate sobre determinadas conductas que reflejan valores específicos. Además, estas obras constituyen un recurso estratégico esencial para reflexionar sobre dilemas morales, aportando elementos de discusión desde perspectivas y ópticas distintas, fortaleciendo el pensamiento crítico.

Las obras de Fernando Alonso permanecen vivas y se siguen leyendo porque enseñan mucho de lo que somos. La lectura de sus obras enriquece no solo a las futuras experiencias lectoras del niño, sino también sus propias experiencias vitales.

Sin duda, muchas obras, y de forma especial las historias de Fernando Alonso, facilitan la educación literaria integral de los niños y jóvenes en formación y su lectura les puede ayudar a que “no vean los texto solamente como algo lejano que hay que leer sino que consigan comprobar que los personajes, las acciones, las relaciones, las historias... tienen que ver con la realidad y que es el componente referido a la ficción el que confiere el carácter literario a tales historias” (López Valero y Encabo, 2005: 182).

5ª PARTE
CONCLUSIONES

Los objetivos de esta tesis, como se recogía en el capítulo introductorio, básicamente eran identificar y analizar aquellos elementos que mejor certifican las aportaciones que la narrativa de Fernando Alonso ha hecho a la LIJ española. La ampliación de los modelos literarios y el aumento de la complejidad discursiva, narrativa y, especialmente, interpretativa han sido los signos más evidentes de la evolución y renovación que las obras de este autor supusieron para la LIJ de finales del siglo XX. En el planteamiento de las hipótesis de esta investigación agrupábamos los elementos que mejor reflejaban la modernización de la narrativa infantil y juvenil, atendiendo a cuatro aspectos fundamentales que nos servirán ahora como apartados para exponer y desarrollar las conclusiones de este trabajo.

a) Existencia de una representación del mundo que refleja la sociedad del momento en cuanto a los temas tratados, la caracterización y la evolución de los personajes y los escenarios narrativos.

a.1. Variedad temática

La diversidad temática y la variedad de tratamientos y enfoques que encontramos en las obras de Fernando Alonso muestran la renovación temática que supusieron muchas de sus obras. Para este autor no hay temas exclusivos para un determinado lector, ni mundos idílicos y finales armoniosos reservados para el lector infantil y juvenil. La fusión deliberada de la realidad y la fantasía en obras de temática psicológica y de crítica social, le permiten acercar al niño los problemas más relevantes de la sociedad española de finales del siglo XX, sin mostrar una visión demasiado moralizante o paternalista de los conflictos tratados.

La variedad temática presente en muchas de sus obras y el grado de experimentación a la hora de plantear determinados temas dificulta notablemente la adscripción de alguna de sus obras a una corriente concreta, siendo habitual que el autor cree argumentos inspirados en los elementos más significativos de varias categorías temáticas.

La necesidad de mostrar una visión más objetiva de la realidad y de la complejidad de las relaciones humanas lleva a Fernando Alonso a crear personajes complejos caracterizados por un profundo desarrollo personal y por la búsqueda continua de su identidad. La detallada caracterización psicológica de algunos de sus personajes y la riqueza de matices con la que son descritos evidencia el creciente protagonismo adquirido por los personajes como individuos que luchan por superar una serie de limitaciones físicas, psicológicas o sociales, ofreciendo una visión mucho más intimista y compleja del ser humano.

a.2. Variedad tipológica de personajes

Los personajes juegan un papel fundamental en las historias de Fernando Alonso, siendo sus sentimientos, inquietudes y miedos los verdaderos protagonistas de muchos de sus relatos, desplazando a un segundo plano los acontecimientos que se dan a lo largo de la obra y que, en ocasiones, son tan solo el detonante que hace madurar al personaje. El protagonismo que adquieren los personajes en las obras de este autor se evidencia en gran medida en los títulos de la mayoría de sus obras, en las que elige como elemento central del enunciado al protagonista de la historia: *El hombrecillo de papel*, *El hombrecito vestido de gris*, *El secreto del lobo*, *Feral y las cigüeñas*, *El duende y el robot* o *Tano en la torre del laberinto*, entre otros. En todas ellas, el desarrollo personal del protagonista se convierte en el tema central y los conflictos planteados guardan una relación directa con los deseos, miedos e inquietudes del personaje principal.

La tipología de personajes que aparecen en las obras de Fernando Alonso es muy variada, siendo significativo el constante uso de la humanización de animales y objetos cotidianos. El recurso de la personificación permite al autor obviar aspectos individualizadores en su caracterización, como la edad o el género, lo que facilita la identificación natural del lector con el personaje y su implicación en la historia narrada. Este continuo contraste entre personajes reales y fantásticos permite al autor plantear distintos conflictos personales y problemas sociales.

a.3. Contexto espacio-temporal

El contexto espacio-temporal en el que se desarrollan las obras de Fernando Alonso también juega un papel importante para la interpretación de sus historias. Es significativo el valor simbólico que juegan determinados espacios narrativos en el desarrollo de la acción. Los escenarios creados por él no son indiferentes para los personajes, ya que suelen representar una fuente de sentimientos, de afectos y de simbolismo a través de los que estos van creciendo y evolucionando. La influencia que el escenario narrativo tiene en el desarrollo del argumento hace que sus descripciones se conviertan en un elemento fundamental del relato por su valor narrativo, pero especialmente por la riqueza estética y literaria de este recurso.

Todos estos aspectos contribuyen a crear una narrativa personal llena de matices en la que cada elemento del discurso juega un papel fundamental, para la significación global de cada obra.

b) Ruptura con el modelo de argumento tradicional, evidenciándose una mayor complejidad del discurso.

La necesidad de representar una realidad más compleja lleva a Fernando Alonso a experimentar con las reglas de la construcción literaria, siendo realmente significativa la renovación de los esquemas narrativos convencionales. La autonomía de las secuencias, la mezcla de elementos narrativos de diversos géneros o la inclusión de formas textuales no narrativas son algunas de las innovaciones formales, que de forma recurrente aparecen en la mayoría de sus obras. Con la inclusión de estos recursos literarios el autor busca romper con la lógica narrativa empleada hasta el momento y así poder ofrecer mayores recursos expresivos, modificando a su vez el papel del lector del que requiere una participación más activa.

b.1. La ruptura del modelo argumental tradicional

La ruptura de la cohesión narrativa tradicional viene motivada, en gran medida, por el deseo del autor de mostrar historias más acordes con la realidad. En ellas, ningún conflicto es sencillo ni tiene una interpretación unívoca. Muchas de sus historias están construidas a partir de distintos relatos que nos ayudan a comprender el verdadero significado de la obra. En *Feral y las cigüeñas*, *El hombrequito vestido de gris*, *El misterioso influjo de la barquillera*, *El bosque de piedra*, *El árbol de los sueños* o *Rumbo a Marte*, entre otras, Fernando Alonso construye una historia única a partir de distintos microrrelatos y un hilo conductor que, unas veces de forma más evidente y otras de forma simplemente simbólica, será el que dé cohesión y significado a la obra.

La autonomía estructural de cada una de las historias y el sentido que encierra cada relato permiten al lector construir el significado de la obra a partir de la visión y vivencias de los distintos personajes, viéndose su interpretación final notablemente enriquecida por los enfoques y matices que de un mismo aspecto aparecen en cada microrrelato.

b.2. La inclusión de distintas modalidades discursivas

Otro de los elementos que evidencia la ruptura del modelo argumental tradicional es la inclusión en las narraciones de distintas modalidades discursivas, tales como canciones, poesías, cartas, anuncios, adivinanzas, recetas, refranes, leyendas o guiones televisivos. La incorporación de estos recursos supone un alto de grado de experimentación en este tipo de

obras, siendo notable el dinamismo y la viveza que transmite a la narración, lo que ayuda a captar la atención del lector a partir del extrañamiento y mantener activa su atención.

La ruptura de la linealidad estructural del relato y la inclusión de nuevas formas discursivas aumentan la complejidad interpretativa de sus obras, por lo que el autor introduce una serie de elementos no verbales que facilitan la comprensión del texto. La introducción de signos, los cambios de tipografía o las modificaciones en la distribución espacial del texto captan su atención y ayudan a la identificación de estos recursos, contribuyendo a disminuir la complejidad discursiva e interpretativa de sus obras.

El uso de estructuras narrativas cada vez más complejas ha contribuido a actualizar los modelos literarios utilizados tradicionalmente en la LIJ, ofreciendo al lector un punto de vista múltiple de las historias.

c) Aumento de formas narrativas complejas.

El empleo de cambios de focalización y de voces narrativas, la introducción de anacronías y las variaciones del ritmo de discurso, evidencian la complejidad narrativa presente en la mayoría de las obras de Fernando Alonso.

Este autor experimenta con las formas de dirigirse al lector, proponiendo no solo distintas voces a lo largo de los relatos, sino también niveles y perspectivas diferentes. Los cambios de focalización enriquecen notablemente la visión que el lector tiene de la historia. En general, sus obras presentan un narrador omnisciente conocedor de toda la historia, que es el responsable de narrar la historia, pero que va cediendo la voz a los personajes que son los verdaderos encargados, a través de sus opiniones y pensamientos, de valorar los acontecimientos narrados. Estos cambios permiten al lector conocer varias perspectivas y enfoques de un mismo hecho, contribuyendo a fortalecer su espíritu crítico y su capacidad de reflexión.

En las obras construidas a partir de microrrelatos e historias, que se van intercalando al hilo de la narración principal, el papel del narrador es fundamental para determinar la organización interna del relato. Muchas de estas historias, además de romper la tradicional linealidad del relato, juegan con la duración de los acontecimientos y el ritmo de la narración.

Las anacronías permiten al autor transgredir el orden cronológico del relato, introduciendo nuevos datos sobre los personajes y los hechos narrados, lo que enriquece notablemente la estructura de muchas de sus obras. El tiempo del relato se ve acelerado y

ralentizado por distintos movimientos narrativos que, además de alterar el ritmo del discurso, en ocasiones, completan parte de la información presentada por el narrador, a través de descripciones, digresiones reflexivas, diálogos o resúmenes.

El uso de paratextos, como los títulos de los capítulos o la ilustración, contribuye a paliar en cierta medida la complejidad narrativa que presentan muchos de estos relatos, con los que el lector encuentra las marcas necesarias para favorecer la identificación del tiempo narrativo y para seguir la secuencia lógica de las escenas.

Los cambios de focalización, la introducción de anacronías y el uso de introspecciones psicológicas permiten al lector profundizar en el mundo interior de los personajes, facilitando su conexión emocional con estos y permitiendo una implicación más intensa con la historia.

d) Mayor complejidad interpretativa debido a la presencia de ambigüedades en el significado.

La mezcla de elementos propios de la fantasía y de la realidad, el uso de finales abiertos y juegos de palabras o la introducción de referencias, tanto de conocimientos culturales como literarios, son algunos de los recursos que determinan la complejidad interpretativa de las obras de Fernando Alonso.

El continuo ir y venir entre realidad y fantasía, traspasando ambos planos con la más absoluta naturalidad, ayuda al lector a identificarse con personajes fantásticos que presentan conflictos y situaciones reales. La espontaneidad con la que el autor traspasa las fronteras de la realidad para adentrarse en el mundo de la fantasía es, sin duda, el recurso más característico de sus obras. La dimensión fantástica de muchas historias de Fernando Alonso se fortalece –de nuevo– gracias a los paratextos, los cuales contribuyen a crear esos escenarios fantásticos. Los títulos, los prólogos, los epígrafes y las ilustraciones funcionan como mecanismos que orientan la lectura de sus obras, de manera que el lector se va introduciendo de forma paulatina en el mundo de ficción que se evoca en la obra.

d.1. La sugerencia de la “obra abierta”

El cambio en el enfoque de los temas tratados y el hecho de mostrar al lector conflictos más cercanos a la realidad, obligan al autor a proponer desenlaces más acordes a estos planteamientos, utilizando finales abiertos que invitan a la reflexión. La mayoría de las

obras de Fernando Alonso no presentan un desenlace cerrado, en el que los conflictos planteados en la historia terminan resueltos de forma más o menos satisfactoria para sus personajes, sino que presentan un final o, incluso varios, que buscan una valoración crítica del lector.

Muchas obras de Alonso adquieren el carácter de obras abiertas, no solo por sus desenlaces, sino por el hecho de que a lo largo de todo el relato el narrador describe y muestra las situaciones, pero no las valora de forma explícita, sino que va dejando en el texto las pistas necesarias para que el lector reflexione sobre ellas. El interés del autor en obras como *El hombrecito vestido de gris*, *El faro del viento*, *El bosque de piedra*, *El árbol de los sueños* o *Rumbo a Marte* no es transmitir una visión unívoca de la realidad, sino ofrecer al lector la mayor cantidad de elementos posibles para que juzgue por sí mismo y se posicione de forma personal ante las situaciones planteadas. Pese al contenido en valores de muchas de sus obras, no podemos considerarlas como moralizantes o deliberadamente instructivas puesto que el objetivo del autor es simplemente mostrar una visión crítica de la realidad para que cada lector pueda construir su propia ideología.

Ese afán de Fernando Alonso de exigir al lector una gran capacidad de reflexión y de crear una imagen crítica de los personajes y acontecimientos narrados, le llevan a apoyarse en la ironía, en los juegos de palabras y en los dobles significados, con el fin de fomentar la participación activa del lector en la interpretación de sus obras. La concentración expresiva de sus textos revela la extraordinaria importancia concedida a la palabra, siendo significativo cómo, a través de frases breves y concisas, transmite ideas sugestivas y evocadoras. Sin duda, la gran cantidad de recursos estéticos presentes en sus obras y la dimensión metafórica y simbólica de su lenguaje, evidencian la calidad estética y literaria de sus historias. Los continuos estímulos creativos que el lector encuentra en su prosa y la capacidad de evocación y connotación del lenguaje confieren a sus obras el carácter de obra abierta que permite y estimula la participación activa del lector en la interpretación del significado.

d.2. El juego intertextual

El papel clave que Fernando Alonso confiere al lector de sus obras, como fuerza productiva del texto, le lleva a introducir numerosas referencias intertextuales que, además de activar la competencia lectora del niño, buscan enriquecer sus competencias sociales, culturales y literarias. En sus obras encontramos continuas referencias al cancionero popular, a los cuentos tradicionales, a obras de autores contemporáneos, a sus propias narraciones e,

incluso, a otras manifestaciones artísticas y culturales, que multiplican las posibilidades interpretativas, lúdicas y formativas de sus historias y que potencian sus posibilidades para desarrollar el hábito lector y la competencia literaria.

Con el uso de la intertextualidad el autor pretende que el lector interactúe con el texto, que ponga en marcha una serie de conocimientos y experiencias lectoras que le permitan el reconocimiento de los hipotextos en primer lugar y, posteriormente, la identificación de la intencionalidad del recurso, con el fin de actualizar el significado completo de la obra.

La complejidad narrativa e interpretativa que encierran estas historias exige un lector competente y reflexivo, que debe participar activamente en el proceso de interpretación de las obras. El protagonismo concedido al lector en estas obras es un aspecto que evidencia el cambio experimentado por la LIJ española de finales del siglo XX.

Fernando Alonso ha escrito una obra innovadora y atrevida, tanto desde el aspecto estético como desde el ideológico, convirtiéndose en uno de los principales exponentes de la LIJ española de los últimos cuarenta años. Su obra, profundamente humana, simbólica y seductora, propone al lector un espacio abierto de posibilidades de diálogo, siendo capaz de generar diversas lecturas e interpretaciones.

6ª PARTE
BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, J. P. (2003). *Michael Ende: una nueva dimensión: Estudio de las categorías espacio-temporales*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (Tesis doctoral).
- AGUDELO, A; CAVA, M. J. y MUSITU, G. (2001). “Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes”. *Escritos de Psicología*, 5, 70-80.
- AGUILAR RÓDENAS, M. C. (2008). “Lectura, género y feminismo”. *Lenguaje y textos*, 23, 113-118.
- ALBALADEJO MAYORDOMO, T. (1986). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa: Análisis de las novelas cortas de Clarín*. Alicante: Universidad de Alicante.
- ALBANELL, J. (1990). “Relato fantástico o realismo mágico: Realístico fantismo”. En VV.AA, *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil en lengua castellana*. Madrid: Asociación Española de amigos del libro infantil y juvenil, 25-29.
- ALONSO, F. (2007). “No soy Peter Pan”. En CERRILLO, P. C.; CAÑAMARES, C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha, 31-35.
- (2004). “Entrevistamos a Fernando Alonso”. *Peonza*, 69, 37-48.
- (2002). “El más grande de los tesoros”. En VV.AA, *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya, 21-30.
- (2000a). “El hombre vestido de gris y otras soledades compartidas”. En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Presente y futuro de la Literatura Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 127-135.
- (2000b). “Entrevista a Fernando Alonso”. *Babar* [en línea], 25, 3-14. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://revistababar.com/wp/?p=221>.
- (1995). “¿Qué piensan los galardonados?”. *Cuentaquetecuento*, 4, 141-146.
- (1990). “Disfrute más de las relecturas”. *Delibros*, 21, 63-65.
- (1989). “La importancia de la literatura en la escuela y en casa”. *Papeles de literatura infantil*, 9, 14-17.
- (1987). “Entrevista: Fernando Alonso”. *Quima*, 13, 26-28.
- (1986). “¿Por qué escribo para niños?”. *Boletín de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.*, 10, 11-16.
- ALONSO, F. y ARENAS, A. (2009). “Fernando Alonso: Utilizo la fantasía como forma de comunicación de la realidad”. *Ideal en clase* [en línea], 4 de mayo de 2009, 1-3. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: <http://en-clase.ideal.es/index.php/noticias/actualidad/290-utilizo-la-fantasia-como-forma-de-comunicacion-de-la-realidad-.html>.
- ALONSO, F. y CHARCÁN, J. L. (1999). “Fernando Alonso”. *Góndola: suplemento cultural de Burgos 7 días*, 9, 1-2.

- ALONSO, F. y GARCÍA TORRES, J. A. (1986). “La lectura es un ejercicio de libertad”. *La Gaceta de Salamanca*, viernes 23 de mayo de 1986.
- ALONSO, F. y LLAMAS, N. (2001). “Mis libros invitan a pensar”. *El faro de Lorca*, 9 de febrero de 2001, 9-10.
- ALONSO F. y PAMPILLO, G. (1978). “La fantasía el mejor vehículo para comunicar la realidad al niño: entrevista con Fernando Alonso, ganador del Premio Lazarillo”. *El País*, viernes 30 de junio de 1978.
- ÁLVAREZ, B. (2009). “Los personajes secundarios I: la función de unos personajes, no tan secundarios”, *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 231, 30-33.
- ALZOLA, N. (2004). *Propuestas éticas en libros-álbum de literatura infantil: Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores*. Leioa: Universidad del País Vasco. (Tesis doctoral).
- Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2004*. Madrid: SM.
- Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2005*. Madrid: SM.
- Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2006*. Madrid: SM.
- Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007*. Madrid: SM.
- Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2008*. Madrid: SM.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J. J. (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BAJTIN, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Santillana.
- BAQUERO GOYANES, M. (1988). *¿Qué es la novela; qué es el cuento?* Murcia: Universidad.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARTHES, R. (1974). “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En BARTHES, R. y otros, *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 9-43.
- BASANTA, A. (1989). “La literatura infantil en España: pasado, presente y futuro”. En *9th International Conference IRSCL: Aspects and Issues in the History of Children's Literature* [en línea] [ref. de 3070172010]. Accesible en Internet: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/0674.pdf>.
- BASSA, R. (2004). “Libros y lecturas para jóvenes. (La transmisión de valores a través de la Literatura Infantil y Juvenil: el caso de la LIJ catalana 1939-1985)”. *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, 22-23, 167-193.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- BERMEJO, A. (1999). *La literatura infantil en España*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- BETTELHEIM, B. (2005). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

- BERMÚDEZ, S. (2009). “Las emociones como centro del impacto narrativo en la interacción con mundos ficcionales. Su necesidad para la teoría literaria. *Espéculo. Revista de estudios literarios* [en línea], 41. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/emocion.html>
- BLANCO, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BONILLA, A. y MARTÍNEZ, I. (1992). “Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas”. En MORENO, M. (ed.), *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer, 60-66.
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- (1981). “Significados axiológicos, ideológicos y deontológicos de la literatura infantil: problemas de escritura”. *Monographic review*, 1, 90-96.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1984). *Al corro de la patata...* Madrid: Escuela Española.
- (1977). *Una, dola, tela, catola. El libro del folklore infantil*. Valladolid: Miñón.
- (1972). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.
- (1971). *Antología de la literatura infantil universal*. Madrid: Doncel.
- (1966). *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana*. Madrid: Doncel.
- (1962). *Antología de la literatura infantil en lengua española*. Madrid: Doncel.
- (1959). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Revista de Occidente.
- CALVO, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- CAMACHO, J. A. (1984). “Un autor: Fer-AI”. *Boletín informativo del Seminario de literatura infantil y Juvenil*, 8 (marzo), 50-51.
- CAMPS, V. (2002). “La manía de leer”. En MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 45-43.
- CAÑAMARES, C. (2005). *Modelos de relatos para “primeros lectores”*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (Tesis doctoral inédita)
- (2004). “Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles”. En YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y CERRILLO, P. (coord.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 141-171.
- CASANUEVA HERNÁNDEZ, M. (2003). *Relaciones entre folklore y literatura infantil. Claves interpretativas*. Salamanca: Ediciones Athema.
- CENDÁN PAZOS, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

- (2005). *La voz de la memoria (estudios sobre el cancionero popular infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2001). “Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura infantil y Universidad”. En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *La Literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 79-94.
- (2000). “Literatura infantil y Universidad”. En RUZICKA, V.; VÁSQUEZ C. y LORENZO, L. (ed.). *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidad, 53-58.
- (1994). *Lírica popular española de tradición infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1990). “Literatura infantil y Universidad”. En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 11-19.
- CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la de Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P. C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. (2007). “Hacia una nueva educación literaria: la importancia de la LIJ en la formación literaria”. *Lengua y Textos*, 25, 93-116.
- CERRILLO, P. C. y SENÍS, J. (2005). “Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?”. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1, 19-34.
- CERVERA, J. (1992). “La Literatura Infantil: momento actual y futuro”. En *Actas del I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 9-14.
- (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto.
- (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kaspeluz.
- CIRLOT, J. E. (2007). *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1983). “Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis”. *Enseñanza: anuario interuniversitario de enseñanza*, 1, 159-174.
- COLOMER, T. (2005). “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”. *Revista de educación*, nº extraordinario, 203-216.
- (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2000) “Texto, imagen, imaginación”. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 130, 7-17.
- (2001). “Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo”. *BILE: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 42-43, 132-151.
- (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

- (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (1994). “A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil”, *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 57, 7-24.
- (1991). “Últimos años de la literatura infantil y juvenil: desde mayo del 68 a la postmodernidad de los ochenta”. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 26, 14-24.
- CORTÁZAR, J. (1995). “Algunos aspectos del cuento”. En ZAVALA, L., *Teorías del cuento*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 303-324.
- CUBELLS, F. y otros. (1990). *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil en lengua castellana*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- DEARDEN, C. D. (1995). “La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural”. En FRANCO, A. (coord.), *24º Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: OEPLI, 29-37.
- DÍAZ ARMAS, J. (2003). “Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil”. En MENDOZA FILLOLA, A. y CERRILLO, P. C. (coord.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 61-98.
- DÍAZ PLAJA, A. (2002). “Seguir historias con formas distintas”. En Colomer, T. (dir.), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 37-61.
- Docencia, investigación y crítica de LIJ en el Marco Ibérico. Informe 2004-2007*. (2008). Cuenca: CEPLI.
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- EQUIPO PEONZA (2004). *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya.
- FARIAS, J. (1990). “Realismo de la vida cotidiana”. En CUBELLS, F y otros, *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil en lengua castellana*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 67-71.
- FERNÁNDEZ DE LAS PEÑAS, A. (2006). “Vender libros para jóvenes: diseñar una estrategia de mercado”. *Primeras Noticias: Revista de Literatura*, 218, 47-52.
- FERNANDEZ-PRIETO, S. (1998). “El sexismo en la literatura infantil y juvenil ahora”, *Primeras noticias: Literatura Infantil y Juvenil*, 154, 9-11.

- FERNÁNDEZ SOTO, V. (2008a). “El año del Cid y otros fantásticos”. En *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2008*. Madrid: SM., 29-38.
- (2008b). “Treinta años de LIJ en España”. En *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2008*. Madrid: SM, 99-109.
- (2000). “100 obras de literatura infantil del siglo XX”. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 130, 56-60.
- FERRÉS, J. (2003). “Educación en medios y competencia emocional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 49-69.
- FORSTER, E. M. (1995). *Aspectos de la novela*. Madrid: Debate.
- FREIXAS, L. (1999). *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya.
- GARATE, A. (1997). “Niños, niñas y libros. Las diferencias de género en la LIJ”. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 95, 7-18.
- GARCÍA BERMEJO, M. L. y GARCÍA PAREJO, I. (2003). “Literatura infantil e interculturalidad: experiencias didácticas en educación primaria”. En PÉREZ VALVERDE, C. y CANO VELA, A. (coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 587-598.
- GARCÍA BERRIO, A. y ALBADALEJO, T. (1983). “La lingüística del texto”. En ABAD F. y GARCÍA BERRIO, A. (coord.), *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra, 217-257.
- GARCÍA PADRINO, J. (2006). *Amigos del Libro Infantil y Juvenil: 25 años (1981-2006)*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2002). “La fantasía en la Literatura Infantil y Juvenil Española”. *Primeras Noticias: Revista de Literatura*, 188, 25-31.
- (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2000a). “Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en lengua castellana”. En *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil*. Badajoz: Editora Regional de Extremadura, 99-106.
- (2000b). “Clásicos de la literatura infantil española”. En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 66-91.
- (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GARRIDO DOMINGUEZ, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.
- GENETTE, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- (1989a). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

- (1989b). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del Siglo XX: Incidencias en la personalidad del niño lector*. Madrid: Narcea.
- GREEN, W. (1986). "Humours characters and attributive names in Shakespeare's plays". En HARDER, K. B. (comp.), *Names and their varieties: a collection of essays in onomastics*. Lanham: University Press of America, 208-216.
- GREIMAS, A. J. (1971). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- GULLÓN, R. (1980). *Espacio y novela*. Barcelona: Antoni Bosch.
- HELD, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.
- HENRY, P. y MOSCOVICI, S. (1968). "Problèmes de l'analyse de contenu". *Langages*, 2, 11, 36-60.
- HERNÁNDEZ, H. (dir.) (2001). *Las bibliotecas públicas en España: una realidad abierta*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HOLLINDALE, P. (1988). "Ideology and the Children's Book". *Signal: Approaches to children's book*, 55, 3-22.
- HUERTAS GÓMEZ, R. M. (1995). *Fantasia y realidad en la obra de Joan Manuel Gisbert*. Madrid: Universidad Complutense. (Tesis doctoral inédita)
- IGARTUA, J. J. y PÁEZ, D. (1998). "Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación de los personajes". *Psicothema*, 10 (2), 423-436.
- INE (1976). *Encuesta de hábitos de lectura: metodología y análisis de resultados (2ª cuatrimestre 1974)*. Madrid: INE
- ISER, W. (1987a). "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico". En MAYORAL, J. A. (comp.), *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, 215-243.
- (1987b). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- JAUSS, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el camino de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- JONES, D. M. & JONES, R. (2001). *Collector's guide to children's books, 1850-1950: identification & values*. Paducah, Kentucky: Collector Books.
- (2000). *Collector's guide to children's books, 1950-1975: identification & values*. Paducah, Kentucky: Collector Books.
- KOTTAK, C. P. (1999). *Antropología cultural: espejo para la humanidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

- KRISTEVA, J. (1974). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- (1981). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. y CERRILLO, P. C. (2008). *Estudio de los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM, CEPLI.
- LODGE, D. (1998). *El arte de la ficción*. Barcelona: Península.
- LOMAS, C. (2002). “El sexismo en los libros de texto”. En GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (ed.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 193-222.
- LÓPEZ QUINTAS, A. (1989). *El conocimiento de los valores*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO, E. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación: la equidad comunicativa entre géneros*. Granada: Mágina, Octaedro.
- (2005). “Ética, estética y educación literaria”. En ABRIL VILLALBA, M. (coord.), *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil: claves*. Málaga: Aljibe, 171-187.
- (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Ocatedro.
- LÓPEZ VALERO, A.; ENCABO, E. y MORENO, C. (2002). “Esencias de un «pequeño príncipe». Didáctica de la literatura y valores”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 161-174.
- LÓPEZ VALERO, A.; MADRID, J. M. y ENCABO, E. (2000). *Lectura, literatura y género: análisis del discurso docente y del alumnado y propuestas metodológicas que fomenten la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el área de lengua castellana y literatura*. El Campello, Alicante: Interlibro.
- LLORENS, R. (coord.) (2009). *El hombrecito vestido de gris: guía didáctica virtual*. [en línea]. Biblioteca Virtual Cervantes. [ref. de 31/01/2010]. Accesible a Internet: <http://www.cervantes.virtual.com/portal/lijclasicos/ficha.jsp?id=0>.
- LLUCH, G. (2009). “Que criterios utilizamos para valorar la calidad de los libros para niños y jóvenes”. En, LLUCH, G. (coord.), *Como reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Bogotá: Fundalectura, 39-102.
- (2007). “La literatura juvenil y otras narrativas periféricas”. En CERRILLO, P. C.; CAÑAMARES, C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. (coord.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 193-211.
- (2005). “Textos y paratextos en los libros infantiles”. En UTANDA, M. C.; CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 87-103.
- (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1999). “La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil”. *Educación y Biblioteca*, 105, 20-27.

- MANASSERO, M. A. y VÁZQUEZ, A. (2002). “Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias”. *Cultura y educación*, 14 (4), 415-429.
- MARCHESI, A. y MIRET, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993). *Los valores un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- MARTÍN, A. (1990). “Novelas policíacas y de misterio: El juego del narrador y el oyente”. En CUBELLS, F y otros, *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil en lengua castellana*. Madrid: Asociación Española de amigos del libro infantil y juvenil, 61-63.
- MARTÍN ORTIZ, P. (2002). *La literatura infantil en Roald Dahl*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. (Tesis doctoral).
- MARTÍNEZ LLORCA, R. (1993). “Mensajes en blanco y negro”. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 50, 16-20.
- MARTOS NUÑEZ, E. (2007). “Narrativa posmoderna, identidad y mito: el caso de las sagas fantásticas”. En CERRILLO, P. C.; CAÑAMARES, C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C., *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 133-147.
- MATA, J. (2009). “Lectura como experiencia ética”. En YUBERO, S.; CARIDE, J. A. y LARRAÑAGA, E., *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 41-61.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- (2003). “Los intertextos: del discurso a la recepción”. En MENDOZA FILLOLA, A. y CERRILLO, P. C. (coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 17-60.
- (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con el lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1999). “Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria”. En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 11-53.
- (1998). *Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA, A. y CERRILLO, P. C. (coord.) (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, A. y LÓPEZ VALERO, A. (1997). “Nuevos cuentos viejos: los efectos de la transtextualidad”. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 90, 7-18.
- MERINO, J. M. (2004). *Ficción continua*. Barcelona: Seix Barral.

- MERLO, J. C. (1995) "Las ilustraciones y los textos". En NAVAS, G., *Introducción a la literatura infantil: Fundamentación Teórico-Crítica (I)*. Venezuela: FEDUPEL, 311-316.
- MICHEL, A. (1987). *Fuera moldes: Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: Lasal.
- MILLÁN, J. A. (2002). "La lectura y la sociedad de la información". *Primeras Noticias: Revista de Literatura*, 187, 19-27.
- MINISTERIO DE CULTURA (1980). *Los hábitos culturales de la población infantil* (1980). Madrid: Secretaria General Técnica, gabinete de Estadística e Informática.
- MIÑARRO, L. (1995). "Premios de Literatura e ilustración infantil". *Métodos de información*, 2 (4), 25-28.
- MOEBIUS, W. (1986). "Introduction to picturebooks codes". *Word and Image*, 2, 141-158.
- MOLPECERES, M.; LLINARES, L y MUSITU, G. (2001). "Internalización de valores sociales y estrategias educativas parentales". En ROS, M. y GOUVEIA, V. L. (coord.), *Psicología social de los valores humanos*. Madrid: Biblioteca nueva, 197-218.
- MORENO GARCÍA, C. (2005). *La dimensión educativa en la Literatura Infantil y Juvenil: Análisis de contenidos y valores en los Premios Nacionales de Literatura Infantil y Juvenil en el siglo XX*. Madrid: Universidad Complutense. (Tesis doctoral inédita)
- MORENO VERDULLA, A. y SÁNCHEZ VERA, L. (2000). "Treinta años de evolución de los estudios universitarios de Literatura Infantil en España: 1967-1997". En RUZICKA, V.; VÁSQUEZ C. y LORENZO, L. (ed.), *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidad de Vigo, 85-96.
- MOYA, J. y PINAR, M. J. (2007). "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 3, 21-38.
- MURILLO, F. J. y otros (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- NIETO, S. y GONZÁLEZ, J. (2002). *Los valores en la Literatura Infantil*. Valladolid: Akal.
- (2001). "Investigación y didáctica sobre los valores en la Literatura Infantil. Un ejemplo... *La isla del tesoro*". *Enseñanza*, 19, 141-164.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- (2000). "The dynamics of picturebook communication". *Children's Literature in Education*, 31 (4), 225-239.
- NOBILE, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil: La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Ediciones Morata.
- NODELMAN, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.

- NUÑO, T. y RUIPÉREZ, T. (1997). “Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género”. *Alambique*, 11, 55-63.
- OBIOLS SUARI, N. (2004). *Mirando cuentos: Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes.
- OCDE (2007). *Pisa 2006: Programa para la evaluación Internacional de la OCDE: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2004*. [en línea]. París OCDE. Accesible en Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>.
- OLAZIREGI, M. J. (2005). “Evolución y actualidad de la literatura infantil y juvenil en lengua vasca”. *Lapurdum: revista de estudios vascos* [en línea], 10, 137-152. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://lapurdum.revues.org/index53.html>.
- (2002). *Leyendo a Bernardo Atxaga*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- (1997). *Literatura eta irakurlea. Testu-estrategietatik soziologiara Bernardo Atxagaren unibertso literarioan*. Vitoria: Universidad del País Vasco. (Tesis doctoral inédita)
- ORQUIN, F. (1989). “La nueva imagen de la mujer”. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 14-19.
- (1988). “La madrastra pedagógica”. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 1, 20-23.
- (1982) “Literatura infantil y humor”. *Cuadernos de Pedagogía*, 96 (12), 66-68.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- PELEGRÍN, A. (1998). *Repertorio de antiguos juegos infantiles*. Madrid: CSIC.
- (1996). *La flor de la maravilla. Juegos recreos y retahílas*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PENZOLDT, P. (1952). *The supernatural in fiction*. Londres: Peter Nevil.
- PEREZ CANET, C. (2006). “Hablando entre lectores: los foros de lectura en Internet”. *Primeras Noticias: Revista de Literatura*, 218, 67-78.
- PERROT, J. et BRUNO, P. (coord.) (1993). *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*. Créteil: CRDP.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PISANI, F. (2005). “Los adolescentes no son unos tecnomagos”. *El País, Suplemento Ciberp@ís*, 17 de febrero de 2005, 2.
- POE, E. A. (1987). *Ensayos y críticas*. Madrid: Alianza.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1994). *La teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- PROPP, V. (2006). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.

- PUIG ROVIRA, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- RAHOLA, F. (1970). "Don Federico Rahola, Director Gerente de Teide, S.A.", *El libro español*, nov., 606-607.
- RAMÍREZ, J. (2000). "Lectura y valores". *Puertas a la lectura*, 3, 146-152.
- REQUENA, M. y BERNARDI, F. (2008). "El sistema educativo". En GONZALEZ, J. J. y REQUENA, M. (coord.), *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza editorial, 241-264.
- RIFFATERRE, M. (1989). "Criterios para el análisis de estilo". En WARNING, R. (ed.), *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 89-108.
- RODARI, G. (2007). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.
- RODRÍGUEZ, A. O. (1999). *Formación de valores desde la literatura infantil y juvenil*. Bogotá. Taller de Talleres.
- RODRÍGUEZ DELGADO, R. (2004). *Educación literaria: la aportación de Montserrat del Amo*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral inédita)
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1988). "Actitudes, valores y normas en la literatura infantil: de R. L. Stevenson a Richmal Crompton". En CABO, R. (ed.), *La literatura infantil y juvenil: su proyección en el aula*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1-19.
- ROIG RECHOU, B. (2008). *La literatura infantil gallega en el siglo XXI: seis llaves para entenderla mejor*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- ROS, M. (2001). "Valores, actitudes y comportamiento: una nueva visita a un tema clásico". En ROS, M. y GOUVEIA, V. L. (coord.), *Psicología social de los valores humanos*. Madrid: Biblioteca nueva, 79-99.
- RUIZ HUICI, F. J. (2002). *Análisis de narraciones infantiles para niños de 6-12 años, escritas en castellano entre 1990-1998*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SABIA, S. (2005). "Paratexto: Títulos, dedicatorias y epígrafes en algunas novelas mexicanas. *Espéculo. Revista de estudios literarios* [en línea], 31. [ref. de 18/08/2009]. Accesible en Internet: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/paratext.html>
- SAIZ RIPOLL, A. (2004). "La literatura infantil española en el siglo XX (breve aproximación)". *Primeras Noticias: Revista de Literatura*, 295, 17-24.
- (1997). "El discurso literario infantil. Características globales". *Primeras Noticias: Literatura Infantil y Juvenil*, 146, 61-65.

- SÁNCHEZ GARCÍA, S. (2004). *Interculturalidad y transmisión de valores desde la lectura: Un estudio con niños de Educación Primaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (Trabajo de investigación inédito para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados).
- SÁNCHEZ GARCÍA, S. y YUBERO, S. (2009). “Valores de siempre conductas de ahora: la lectura y sus contextos”. En YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y CARIDE, J. A. (coord.), *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 135-142.
- (2004). “La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de Educación Primaria”. En YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y CERRILLO, P. C. (coord.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 89-130.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2005). *Violencia, discurso y público infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha
- (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós.
- SARABIA, B. (1992). “El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes”. En COLL, C. y otros, *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, 134-198.
- SCHMIDT, S. J. (1986). “La comunicación literaria”. En MAYORAL, J. A. (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, 195-213.
- SCHWARCZ, J. H. (1982). *Ways of the illustrator: Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.
- SCHWARTZ, S. H. (2001). “¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos?”. En ROS, M. y GOUVEIA, V. L. (coord.), *Psicología social de los valores humanos*. Madrid: Biblioteca nueva, 53-77.
- (1999). “A theory of cultural values and some implications for work”. *Applied psychology: an international review*, 48 (1), 23-47.
- (1992). “Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries”. In ZANNA, M. P. (comp.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Nueva York: Academic Press.
- SCHWARTZ, S. H. & BILSKY, W. (1990). “Towards a theory of the universal psychological structure of human values”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- (1987). “Towards a universal psychology structure of human values”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1987, 550-562
- SCHWARTZ, S. H. & BOEHNKE, K. (2004). “Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis”. *Journal of Research in Personality*, 38, 230–255.

- SENABRE, R. (1992). "Literatura infantil y punto de vista narrativo". En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 27-34.
- SENÍS, J. (2004a). "Textos con necesidades críticas especiales. Propuestas para el estudio de valores en los libros de lengua de Primaria". En YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y CERRILLO, P. C. *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 39-64.
- (2004b). "Valores, literatura y libros de texto (Una propuesta para el estudio de los valores en los libros de texto de Primaria). *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 2, 215-230.
- SIERRA I FABRA, J. (1990). "Ciencia-ficción, la magia de lo fantástico o la realidad literaria de un futuro". En CUBELLS, F y otros, *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil en lengua castellana*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 37-43.
- I SIMPOSIO Nacional de Literatura Infantil, Hostería de Santa María de El Paular, días 10, 11 y 12 de diciembre de 1979* (1980). Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección General del Libro y Bibliotecas.
- SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens, London: The University of Georgia Press.
- SHORT, M. (1989). *Reading, analysing and teaching literature*. New York: Longman.
- SOTOMAYOR, V. (2009). "Clásicos y reediciones 2008: una apuesta por lo permanente". *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 21, 68-76.
- (2008). "Lecturas de siempre: clásicos y reediciones". *Lazarillo: Revista de la Asociación de amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 19, 87-93.
- (2006). "La literatura infantil y juvenil en la Universidad española: panorama general". Conferencia presentada en el simposio 25 Años de Amigos del Libro, 1981-2006: un cuarto de siglo dedicados a la Literatura Infantil y Juvenil, Madrid, 1 de diciembre de 2006.
- (2004). "Los que vuelven: clásicos y reediciones". *Lazarillo: Revista de la Asociación de amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 11, 58-62.
- (2000). "Lenguaje literario, géneros y literatura infantil". En CERRILLO, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Presente y futuro de la Literatura Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 27-65.
- SOUSA, S. (2008). "Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual". *Especulo. Revista de estudios literarios* [en línea], 39. [ref. de 3/02/2010]. Accesible en Internet: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>

- SPANG, K. (1986). “Aproximación semiótica al título literario”. En *Investigaciones semióticas: Actas del I Simposio Internacional de Semiótica, celebrado en Toledo durante los días 7-9 de julio de 1984*. Madrid: CSIC, 531-542.
- STEVENSON, J. (1980). “Los roles ocupacionales en la literatura para niños”. *Parapara*, 2, 5-11.
- TEJERINA, I. (coord.) (2008). *Leer la interculturalidad: Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Consejería de educación del Gobierno de Cantabria.
- (2004). *Grandes tendencias, autores y obras de la narrativa infantil y juvenil española actual*. [en línea]. Biblioteca Virtual Cervantes. [ref. de 31/01/2009]. Accesible en Internet: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/05811734255737762132268/index.htm>
- TODOROV, T. (1972). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.
- (1974). “Las categorías del análisis literario”. En BARTHES, R. y otros, *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 155-192.
- TOMASEVSKIJ, B. (1994). “Temática: La construcción de la trama”. En BARTHES, R. y otros, *Poética de la narració*. Barcelona: Empúries, 16-46
- TORAL PEÑARANDA, C. (1957). *Literatura Infantil Española: (Apuntes para su historia)*. Madrid: Coculsa.
- TURÍN, A. (1996). *Por una igualdad de sexos*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (1989). “Hermosas, cariñosas y pacientes”. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 11, 24-27.
- UNESCO (1980). *Anuario estadístico 1978-1979*. París: UNESCO
- VÁSQUEZ VARGAS, M. (2001). *La obra narrativa de Juan Farias*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (Tesis doctoral inédita).
- VENTURA, A. y otros (1998). “Texto e imagen, ¿matrimonio a la fuerza? *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 102, 19-26.
- VIEIRO, P. y GÓMEZ VEIGA, I. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson.
- WALL, B. (1991). *The narrator's voice. The dilemma of Children's Fiction*. Londres: MacMillan.
- WENSELL, U. (2000). “El papel de las ilustraciones en la difusión de los libros para niños”. En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.), *Presente y futuro de la Literatura Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 151-156.
- WRIGHT, L. (2001). *A child book of values*. London: Dorling Kindersley

- YUBERO, S. (2009). “Valores sociales: educación y lectura”. En YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y CARIDE, J. A. (coord.), *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 93-112.
- (2006). “Las guías de lectura como estrategia de animación lectora”. En GIRONA, M. L. (coord.), *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 143-163.
- (2005). “Cultura y transmisión de valores desde la lectura. Un estudio con niños inmigrantes”. En *Actas del I Congreso de Literatura Infantil y Juvenil: Gradúa tu lectura*. Madrid: Luis Vives, 80-98.
- YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y CERRILLO, P. (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.
- YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y SÁNCHEZ GARCÍA, S. (2009). *Educación valores para la igualdad desde la lectura*. Toledo: Instituto de la Mujer. Cuenca: CEPLI.
- ZABALZA, M. A. (1998). “Evaluación de actitudes y valores”. En MEDINA, A. y otros. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, 245-299.

ANEXOS

Anexo 1: Obras de Fernando Alonso

1.1. Creación

1.1.1. Narrativa

- ALONSO, F. (1971). *Feral y las cigüeñas*. Madrid: Doncel.
- (1978). *El hombrecito vestido de gris*. Madrid: Alfaguara.
- (1978). *El hombrecillo de papel*. Valladolid: Miñón.
- (1981). *El duende y el robot*. Valladolid: Miñón.
- (1981). *El faro del viento*. Barcelona: Bruguera.
- (1982). *El Gegenio*. Barcelona: Argos Vergara.
- (1983). *El viejo reloj*. Madrid: Alfaguara.
- (1983). *Un castillo de arena*. Valladolid: Miñón.
- (1984). *Sopaboba*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1984). *El misterioso influjo de la barquillera*. Valladolid: Miñón.
- (1985). *El bosque de piedra*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1986). *El secreto del lobo*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1987). *A bordo de La Gaviota*. Madrid: Anaya.
- (1989). *El secreto de la flauta de piedra*. Madrid: SM.
- (1989). *Tano en la torre del laberinto*. Madrid: Anaya.
- (1989). *Tano en la trampa de papel*. Madrid: Anaya.
- (1989). *Tano en la frontera del tiempo*. Madrid: Anaya.
- (1989). *Tano en el castillo del aire*. Madrid: Anaya.
- (1989). *Tano en la ciudad sumergida*. Madrid: Anaya.
- (1993). *El árbol de los sueños*. Madrid: Alfaguara.
- (1995). *Cuentos*. Madrid: Alfaguara.
- (1995). *Mateo y los Reyes Magos*. Madrid: Altea.
- (1997). *Las raíces del mar*. Madrid: Anaya.
- (2004). *Los peines del viento*. Madrid: Gaviota.
- (2009). *Rumbo a Marte*. Madrid: Anaya.

1.1.2. Teatro

- ALONSO, F. (2005). *El misterio de la ciudad perdida*. León: Everest.

1.1.3. Cuentos cortos en antologías

- ALONSO, F. (1992). "La ciudad desastre". En COMPANY, M., *Cuentos de Nana Bunilda*, 4. Barcelona: Toray.
- (1999). "A ritmo de vals", En VV.AA., *¡Va de cuentos!* Madrid: Espasa-Calpe, 13-23.

1.2. Libros de lecturas escolares

- ALONSO, F. (1981). *Los cristales de colores*. Madrid: Santillana.
- (1976). *La estatua y los niños*. Madrid: Santillana.
- (1976). *El semáforo que quería ser árbol*. Madrid: Santillana.
- (1976). *El mandarín y los pájaros*. Madrid: Santillana.
- (1976). *Las fantasías de la lechera*. Madrid: Santillana.
- (1976). *El arco iris y los pájaros*. Madrid: Santillana.
- (1976). *Baira y el fuego*. Madrid: Santillana.
- (1975). *Celiana y la ciudad sumergida*. Madrid: Santillana.
- (1975). *El árbol que no tenía hojas*. Madrid: Santillana.
- (1975). *La estatua y el jardincito*. Madrid: Santillana.
- (1975). *La gallina Paulina y el grano de trigo*. Madrid: Santillana.
- (1975). *La visita de la primavera*. Madrid: Santillana.
- (1975). *Las estrellas y la princesa Liwayway*. Madrid: Santillana.
- (1971). *Senda 1*. Madrid: Santillana.
- (1971). *Senda 2*. Madrid: Santillana.
- (1970). *El molino*. Madrid: Santillana.
- (1970). *La noria*. Madrid: Santillana.
- (1970). *La piragua*. Madrid: Santillana.
- (1967). *Sonata 6*. Libro de lectura. Madrid: Santillana.
- (1967). *Sonata 5*. Libro de lectura. Madrid: Santillana.
- (1967). *Sonata 4*. Libro de lectura. Madrid: Santillana.
- (1966). *Sonata 3*. Libro de lectura. Madrid: Santillana.
- (1966). *Sonata 2*. Libro de lectura. Madrid: Santillana.

1.3. Artículos y conferencias

- ALONSO, F. (2007). “No soy Peter Pan”. En CERRILLO, P. C.; CAÑAMARES, C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha, 31-35.
- (2002). “El más grande de los tesoros”. En VV.AA., *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya, 21-30.
- (2000). “El hombre vestido de gris y otras soledades compartidas”. En CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coord.). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 127-135.
- (1998a). “Un libro extraño y misterioso”. *BIB, Revista de la Biblioteca infantil de Burgos*, 9, 11-12.
- (1998). “Con rumor de historias”. *Hojas de lectura*, 50, 20-23.
- (1995). “Sueño utópico para el próximo milenio”. *De Par en Par*, 8, 20.
- (1994). “Presentación de El árbol de los sueños”. *Contraportada*, 1, 4.
- (1994). “El lector se hace en la infancia”. *Vela Mayor*, 1, 20-23.
- (1994). “El fomento de la lectura a debate”. *Vela Mayor*, 1, 46-58.
- (1994). “El árbol de los sueños”. *Alfaguara, novedades editoriales*, enero-marzo 1994, 8.
- (1990). “I’m a great re-reader”. *Delibros*, 21, 23.
- (1990). “Disfruto más de las relecturas”. *Delibros*, 21, 63-65.
- (1989). “La importancia de la literatura en la escuela y en casa”. *Papeles de literatura infantil*, 9, 14-17.
- (1987). “Mes dedicado al escritor Fernando Alonso”. *Garbancito*, noviembre, 15.
- (1986). “¿Por qué escribo para niños?”. *Boletín de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.*, 10, 11-16.
- (1985). “¿Por qué escribo para niños?”. *Boletín Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 1, 24-26.
- (1983). “El libro y el niño”. *El Libro Español*, 305, 46-47.
- (1980). “La creación en la literatura infantil: el autor”. En *I Simposio Nacional de Literatura Infantil: Hostería de Santa María de El Paular, días 10, 11 y 12 de diciembre de 1979*. Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección del Libro y las Bibliotecas, 127-137.

Anexo 2: Sobre Fernando Alonso

2.1. Tesis doctorales y trabajos de investigación sobre Fernando Alonso

SPATUZZI, R. (2007). *Scrivere per l'infanzia: l'opera di Fernando Alonso tra narrativa e televisiones. Proposta di traduzione di El misterioso influjo de la barquillera e El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*. Università di Bologna. Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori. (Tesis di Laurea inedita).

2.2. Artículos

“Alonso, Fernando” (1998). En *Guía de autores*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 37-39.

“Alonso, Fernando” (1991). En *Autores españoles de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Asociación española del libro infantil y juvenil, 18-19.

“Alonso, Fernando” (1986). En *100 autores españoles de literatura infantil*. Madrid: Asociación española de amigos del IBBY, 8-9.

“Fernando Alonso: El compromiso con el lector infantil” (1986). *Letragorda: revista de literatura infantil para adultos*, 1, 11.

“El Lazarillo 1977” (1978). *El Libro Español*, 241, 23.

BALLAZ, J. (1981). “Feral y las cigüeñas, un libro delicioso”. *J20 Actualidad: revista de información juvenil*, 71, 26-28.

BIALET, G. (2003). “El hombrecillo de papel de Fernando Alonso”. *Imaginaria* [en línea], 109. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: <http://www.imaginaria.com.ar/10/9/guerraypaz.htm>

BREGANTE, J. (2003). “Alonso, Fernando”. En *Diccionario Espasa literatura española*, Madrid: Espasa, 32.

BUSTILLOS, B. (1978) “Fernando Alonso”. *J20 Actualidad: revista de información juvenil*, 105, 10.

CAMACHO, J. A. (1984). “Un autor: Fer-Al”. *Boletín informativo del Seminario de literatura infantil y Juvenil*, 8, 50-51.

CASTAÑÓN DÍEZ, J. (1984). “Algunos autores castellano-leoneses actuales”. En *Encuentros con la Literatura Infantil*. Valladolid: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, 23-41.

CASTROVIEJO, C. (1973). “De aventuras y otras ilusiones”. *La estafeta literaria*, 525, 23.

- CHARCÁN, J. L. (1998). "Un amigo llamado Fernando Alonso". *BIB. Biblioteca Infantil de Burgos*, 9, 3.
- DEL PUEYO, B. (1978). "A través del cuento se puede educar". *Magisterio español*, 10.425, 32.
- DÍAZ PLAJA, A. (1986). "El misterioso influjo de la barquillera". *J20 Actualidad: revista de información juvenil*, 175, 13.
- (1982). "Poema bucólico". *El ciervo: revista mensual de pensamiento y cultura*, 378-379, 88.
- (1981). "Feral y las cigüeñas". *El ciervo: revista mensual de pensamiento y cultura*, 360, 15.
- (1978). "El hombrecito vestido de gris y otros cuentos". *J20 Actualidad: revista de información juvenil*, 104, 31.
- FERNÁNDEZ, V. y ABRIL, P. (1978). "Fernando Alonso Premio Lazarillo 1977". *El Raitán*, 2 de julio de 1978, 14-15.
- FLOR REBANAL, J. (1995). "El árbol de los sueños". *Peonza: revista trimestral de literatura infantil* [en línea], 33, 57. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/24684066435571506322202/ima0048.htm>
- GAGO, R.; LABRAJOS, P. y LORENZO, E. (1979). "Literatura Infantil: El hombrecito vestido de gris". *Boletín Informativo de Acción Educativa*, 13, 18-20.
- GARCÍA SURRALLÉS, C. (1997). "Fernando Alonso: un caso de uso del cuento tradicional". *Primeras Noticias: Literatura Infantil y Juvenil*, 144-145, 59-64.
- GARCÍA SURRALLÉS, C. (1997). "Fernando Alonso: un caso de uso del cuento tradicional". En CANTERO, F. J., MENDOZA, A. y ROMEA, C. (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 861-864.
- GONZÁLEZ, L. D. (2001). "Alonso, Fernando". En *Bienvenidos a la fiesta: diccionario guía de autores y obras de Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: CIE, 38.
- HENRIQUEZ, J. (1984). "La creación en España". *La Gaceta del Libro*, 6, 18.
- LLUCH, G. (2003). "Propuestas literarias: un clásico de Fernando Alonso". En LLUCH, G., *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 191-206.
- MORANDI, A. (1995). "Acérquese al maravilloso mundo de los libros". *Vida nueva*, 5 de mayo al 18 de mayo de 1995, 13-14.
- ORQUÍN F. (1984). "La literatura infantil, hoy en castellano". *Cuadernos de Pedagogía*, 117, 71-73.
- ORQUÍN, F. y ALONSO, F. (1984). "La televisión información y promoción". En *II Simposio Nacional de Literatura Infantil: Palacio de Magalia-Las navas del Marqués (Ávila), días 21,*

- 22, 23, 24 y 25 de noviembre de 1982. Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección del Libro y las Bibliotecas, 45-54.
- ORTEGA BARRIUSO, F. (2002). *Burgos, paseos literarios*. Salamanca, C.E.L.Y.A.
- (2001). “Alonso Alonso, Fernando”. En *Diccionario de la cultura en Burgos. Siglo XX*, Burgos: Dossoles, 97-98.
- PÉREZ DÍAZ, E. (2000). “A propósito de Fernando Alonso”. En ALONSO, F., *Feral y las cigüeñas*. La Habana: Gente Nueva, 111-142.
- (1997). “La literatura infantil española en el umbral del siglo XXI”. *Alacena*, 27, 38-40.
- (1997). “Compartir sueños es multiplicar la vida”. *Meñique informa*, año III, 4, 1-5.
- (1990). “El boom de la literatura infantil en España”. *De la cultura. Boletín de la dirección de información*. La Habana: Ministerio de Cultura, 28 de abril de 1990.
- SÁNCHEZ GARCÍA, S. (2007). “El reconocimiento intertextual: una experiencia con la obra de Fernando Alonso”. En CERRILLO, P. C.; CAÑAMARES, C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 771-777.
- (2005). “Tradición y modernidad en la obra de Fernando Alonso”. *Lazarillo: Revista de la asociación de amigos del libro infantil y juvenil*, 14, 29-35.
- SÁNCHEZ GARCÍA, S. y YUBERO, S. (2009). “Valores de siempre, conductas de ahora: La lectura y sus contextos”. En YUBERO, S.; CARIDE, J. A. y LARRAÑGA, E., *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 135-142.
- SHACHTER WEISS, J. (1988). “Spain’s main creators of children’s book: Fernando Alonso”. *USA Section of IBBY Revue*, autumn 1988, 17.
- STURNIOLO, N. (1990). “Autores del año: Fernando Alonso”. *El Urogallo: Especial Feria del Libro Infantil de Bolonia*, num. especial, 36-37.
- VILLAR, A. del (1978). “Fernando Alonso: el hombrecito vestido de gris”. *La Estafeta literaria*, 645, 23.
- (1973). “Cuentos de Fernando Alonso”. *Alerta*, 6 de febrero de 1973, 6.
- VV.AA. (1997). “A cuatro voces: El asombro habita en la literatura infantil”. *Amigos del Libro*, 38, 41-48.

2.3. Entrevistas

- ALONSO, F. (2004). “Entrevistamos a Fernando Alonso”. *Peonza*, 69, 37-48.
- (2000). “Entrevista a Fernando Alonso”. *Babar* [en línea], 25, 3-14. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://www.mundofree.com/babar/html/efalonso.htm>
- (1999). Entrevistamos a Fernando Alonso”. *Biblioteca Activa: Seminario permanente de bibliotecas de Fuenlabrada* [en línea], 3, 7-9. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://roble.pntic.mec.es/~mrodri3/ba03051e.htm>
- (1995). “¿Qué piensan los galardonados?”. *Cuentaquetecuento*, 4, 141-146.
- (1990). “Entrevistamos a ... Fernando Alonso”. *Peonza*, 12, 7-10.
- (1987). “Entrevista: Fernando Alonso”. *Quima*, 13, 26-28.
- (1986). “Conozcamos a...Fernando Alonso”. *Caramba, Caramba*, 1, 14-16.
- (1985), “Feral no está soñando, quizá entre las huellas del camino está buscando las de alguno de nosotros”. *Acción educativa: boletín informativo*, 31, 21-29.
- ALONSO, F. y ARENAS, A. (2009). “Fernando Alonso: Utilizo la fantasía como forma de comunicación de la realidad”. *Ideal en clase* [en línea], 4 de mayo de 2009, 1-3. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: <http://en-clase.ideal.es/index.php/noticias/actualidad/290-utilizo-la-fantasia-como-forma-de-comunicacion-de-la-realidad-.html>
- ALONSO, F. y BELANGUER, Á. (1972). “Entrevista a Fernando Alonso”. *Almena*, 12, 25-27.
- ALONSO, F. y CHARCÁN, J. L. (1999). “Fernando Alonso”. *Góndola: suplemento cultural de Burgos 7 días*, 9, 1-2.
- ALONSO, F. y GARCÍA TORRES, J. A. (1986). “La lectura es un ejercicio de libertad”. *La Gaceta de Salamanca*, viernes 23 de mayo de 1986.
- ALONSO, F. y LANOIX, R. (1988). “El niño es un lector fascinante, receptivo y sincero”. *Diario Ya*, 30 de enero de 1988.
- ALONSO, F. y LLAMAS, N. (2001). “Mis libros invitan a pensar”. *El faro de Lorca*, 9 de febrero de 2001, 9-10.
- ALONSO, F. y NIETO MONTAÑO, M. J. (1988). “Entrevista a Fernando Alonso”. *La Rambla*, 15 de febrero, 7.
- ALONSO F. y PAMPILLO, G. (1978). “La fantasía el mejor vehículo para comunicar la realidad al niño: entrevista con Fernando Alonso, ganador del premio Lazarillo”. *El País*, viernes 30 de junio de 1978.
- ALONSO, F. y PEREDA, R. M. (1984).”Aliados en la defensa del libro infantil”. *El libro español*, 309, 67-70.

ALONSO, F. y PUEYO, V. (1978). “Su majestad el libro”. *Diario Regional de Valladolid*, 14 de junio de 1978, 11.

ALONSO, F. y SEBASTIÁN CALZADA, P. (1990). “Fernando Alonso: no escribo para niños”. *Diario 16 de Burgos*, 10 de enero de 1990, 8-9.

2.4. Noticias en prensa

“El autor y su obra” (1986). *La voz del Libro*, marzo, 10-11.

“El burgalés Fernando Alonso, finalista del Premio Internacional José Martí” (1995). *Diario de Burgos*, 28 de septiembre de 1995.

“El hombrecillo de papel” (1978). *Diario de Burgos*, 3 de diciembre de 1978.

“El miércoles, Fernando Alonso” (1998). *Diario de Cádiz*, 17 de marzo de 1998.

“El misterioso influjo de la barquillera” (1986). *El País*, 6 de marzo de 1986, 10.

“Fernando Alonso: Premio Lazarillo 1977 (1978). *El Comercio de Gijón*, 1 de julio de 1978.

AGUIRRE, B. (1991). “Leer entre pucheros”. *El País*, 10 de marzo de 1991, 6.

ARENAS, E. B. (1978). “Fernando Alonso: la literatura infantil en España es un subgénero”. *El Comercio*, Gijón, 2 de julio de 1978.

BENÍTEZ, J. A. (1998). “Se están publicando muchos libros light para los niños”. *Diario de Jerez*, 19 de marzo de 1998.

CERRILLO, P. C. y YUBERO, S. (1997). “El hombrecillo de papel”. *El Día de Cuenca*, miércoles 19 de noviembre de 1997.

CONTRERAS, J. (1986). “Fernando Alonso, un filólogo que escribe para niños”. *Diario de Jerez*, martes 4 de febrero de 1986.

CHARCÁN, J. L. (1998). “Vindicación de la Utopía”. *Diario de Burgos*, 28 de marzo de 1998.

— (1990). “Juanito, la sopaboba y Kafka”. *Diario 16 de Burgos*, 28 de noviembre de 1990.

DÍAZ PLAJA, A. (1972). “Feral y las cigüeñas de Fernando Alonso”. *TP: Teleprograma*, 309, del 6 al 12 de marzo de 1972, 15.

ESCOBAR, F. (1997). “Relojeros del asombro”. *Áncora: Suplemento Cultural del Diario La Nación. San José (Costa Rica)*, domingo 24 de agosto de 1997, 1-4.

FERNÁNDEZ, S. (1999). “Fernando Alonso: escritor de literatura infantil y juvenil”, *Diario La Opinión de Zamora*, 1 de mayo de 1999.

GARCÍA TEJEIRO, A. (1987). “Las múltiples facetas de un mundo excitante”. *El Faro de Vigo*, 15 de febrero de 1987, 22-24.

— (1987). “Fabular en piedra el escapismo”. *El Faro de Vigo*, 6 de enero de 1987, 30.

— (1986). “Querer ser vagabundo provisional”. *El Faro de Vigo*, 23 de marzo de 1986, 27.

- GARCÍA TORRES, J. A. (1986). “La lectura es un ejercicio de libertad”. *La Gaceta de Salamanca*, viernes 23 de mayo de 1986.
- GARCÍA, C. (2004). “Vivencias de un escritor que contagia su afición por la lectura”. *Diario de Burgos*, 22 de mayo de 2004, 18.
- LANOIX, R. (1988). “El niño es un lector fascinante, receptivo y sincero”. *Diario Ya*, 30 de enero de 1988.
- LÓPEZ, R. (2004). “Creo en el compromiso social de la lectura”. *El Día de Cuenca*, lunes 26 de julio de 2004, 11.
- LÓPEZ SORIA, M. (1996). “Por ejemplo, un libro: Mateo y los Reyes Magos”. *La opinión*, jueves 11 de enero de 1996, 7.
- (1995). “La vida alrededor”. *El Dominical juvenil: Suplemento de La opinión*, domingo 12 de febrero de 1995, 11.
- LLAMAS, N. (2001). “Fernando Alonso firmó ayer a los niños su libro “El Faro del viento”. *El faro de Lorca*, 8 de febrero de 2001, 8.
- MELÉNDEZ, Á. (1991). “Numerosa participación en la Semana Cultural Española”. *Melilla hoy*, 8 de mayo de 1991.
- MENDOZA ESCOBAR, V. (2002). “They built in Spain a monument for Fernando Alonso”. *Philippine panorama: the nation’s leading weekly magazine*, 3rd of November 2002, 13-24.
- NIETO MONTAÑO, M. J. (1988). “Estreno en La Rambla de la película Sopaboba”. *La Rambla*, 15 de febrero de 1988, 6.
- ORQUÍN, F. (1981). “Un viaje al país de las cigüeñas”. *Libros: Suplemento El País*, año III, 71, 1 de marzo de 1981.
- PASCUAL, J. (1997). “Fernando Alonso: cuando un premio viene de fuera el agrado es mayor”. *Al Día de Nerja*, sábado 9 de agosto de 1987.
- PÉREZ BARREDO, R. (2005). “Los niños hacen preguntas más inteligentes y profundas que muchos adultos”. *Diario de Burgos*, 6 de noviembre de 2005, 6-7.
- PÉREZ, J. I. (1998). “Un paseo con Fernando Alonso por un espejo de papel”. *Aquí hay duendes: Suplemento del diario Europa Sur*, 28 de abril de 1998.
- S. V. (1986) “Fernando Alonso, autor de finales abiertos”. *El Correo de Zamora*, 29 de enero de 1986.
- SALGADO, A. (1998). “Fernando Alonso, burgalés ilustre en todas partes, menos en su tierra”. *Diario de Burgos*, 18 de abril de 1998.
- (1996). “Fernando Alonso, que aún no es profeta en su tierra”. *Diario de Burgos*, 20 de enero de 1996.
- (1984). “Fernando Alonso”. *Diario de Burgos*, 16 de mayo de 1984.

- (1978). “Fernando Alonso, hombre de letras del año, viene con el galardón de su último éxito”. *Diario de Burgos*, 28 de diciembre de 1978.
- (1978). “Escritor y burgalés”. *Diario de Burgos*, 9 de julio de 1978.
- SOLÉ, M. (1984). “Sopaboba”. *ABC*, 22 de septiembre de 1984.
- TORRES, R. (1980). “Hacia una dignificación de un género”. *Libros: Suplemento El País*, año II, 18, 2 de marzo de 1980.
- TUREL, J. (1987). “Los niños leoneses leen 11 libros al año y sus padres 0.9”. *La Crónica de León*, 10 de junio de 1987, 8.

Anexo 3: Traducciones y adaptaciones de sus obras

3. 1. Traducciones obras de creación

Feral y las cigueñas

- Al catalán: ALONSO, F. (1989). *Feral i les gigonyes*. Barcelona: Noguer.
— (1988). *Feral i les cigonyes*. Barcelona: Noguer.

El hombrecito vestido de gris

- Al francés: ALONSO, F. (1979). *Le petit homme en gris*. Paris: Fernand Nathan.
Al inglés: ALONSO, F. (1990). *El hombrecito vestido de gris*. Texas: Holt Rinehart.
Al sueco: ALONSO, F. (1992). *Säg mig do lilla bonde*. Estocolmo: Eriksson & Lindgren.
Al búlgaro: ALONSO, F. (1981). *El hombrecito vestido de gris*. Hungría: Móra Ferenc.
Al griego: ALONSO, F. (1992). *Ο ανθρωπάκος με τα γκρίζα κι άλλες ιστορίες*. Αθήνα: Γνώση.
Al coreano: ALONSO, F. (2001). *El hombrecito vestido de gris*. Corea: Bada Publishing.

El hombrecillo de papel

- Al catalán: ALONSO, F. (1997). *L' homenet de paper*. Barcelona: Cadi.
Al gallego: ALONSO, F. (1997). *O homiño de papel*. A Coruña: Everest Galicia.
Al euskera: ALONSO, F. (1997). *Paperezko gizontxo*. Bilbao: Aizkorri.
Al inglés: ALONSO, F. (1996). *El hombrecillo de papel*. New Jersey: Silver Burdet & Ginn.

El duende y el robot

- Al inglés: ALONSO, F. (1998). *Elf and the robot*. León: Gaviota.

El faro del viento

- Al catalán: ALONSO, F. (1987). *El far del vent*. Madrid: Anaya.
Al gallego: ALONSO, F. (1991). *O faro do vento*. Madrid: Anaya.
Al euskera: ALONSO, F. (1987). *Haizearen faroa*. Madrid: Anaya.

El gegenio

- Al catalán: ALONSO, F. (1982). *El Gegeni*. Barcelona: Argos Vergara.
Al gallego: ALONSO, F. (1982). *O Xexenio*. Barcelona: Argos Vergara.
Al euskera: ALONSO, F. (1988). *Gegeinoa*. Zaragoza: Luis Vives.
Al francés: ALONSO, F. (1983). *Bon genie d'Eugenie*. Paris: Casterman.

El viejo reloj

Al inglés: ALONSO, F. (2006). *The old clock*. New York: NCS Pearson Inc.

Sopaboba

Al coreano: ALONSO, F. (2004). *Sopaboba*. Corea: Dahli Children's Books Inc.

El secreto del lobo

Al catalán: ALONSO, F. (1998). *El secret del llop*. Barcelona: Baula.

A bordo de La Gaviota

Al catalán: ALONSO, F. (1989). *A bord de La Gavina*. Madrid: Anaya.

Al gallego: ALONSO, F. (1990). *A bordo da Gaivota*. Madrid: Anaya.

Al inglés: ALONSO, F. (1998). *Abroad the Seagul*. Madrid: Anaya.

Al danés: ALONSO, F. (1990) *Om bord pa mågen*. Copenhagen: Gyldendal.

3.2. Traducciones de libros de lecturas escolares

La estatua y el jardincito

Al catalán: ALONSO, F. (1975). *La estatua i el jardinet*. Madrid: Santillana.

Al inglés: ALONSO, F. (1989). *The statue and the little garden*. Northvale: Santillana Publishing.

La visita de la primavera

Al catalán: ALONSO, F. (1975). *La visita de la primavera*. Madrid: Santillana.

Al inglés: ALONSO, F. (1989). *Spring and the forgotten city*. Northvale: Santillana Publishing.

El árbol que no tenía hojas

Al catalán: ALONSO, F. (1975). *L'arbre que no tenia fulles*. Madrid: Santillana.

Al inglés: ALONSO, F. (1989). *The tree without leaves*. Northvale: Santillana Publishing.

La gallina Paulina y el grano de trigo

Al catalán: ALONSO, F. (1975). *La gallina Paulina i el gra de blat*. Madrid: Santillana.

Al euskera: ALONSO, F. (1990). *Ainhoa oiloa*. Madrid: Santillana.

Al inglés: ALONSO, F. (1989). *The little red hen*. Northvale: Santillana Publishing.

Las estrellas y la princesa Liwayway

- Al catalán: ALONSO, F. (1975). *Les estrelles i la princesa Liwayway*. Madrid: Santillana.
Al euskera: ALONSO, F. (1990). *Izarrak eta Liwayway printzesa*. Madrid: Santillana.
Al inglés: ALONSO, F. (1989). *Princess Liwayway and the stars*. Northvale: Santillana Publishing.

Celiana y la ciudad sumergida

- Al catalán: ALONSO, F. (1975). *Celiana i la ciutat submergida*. Madrid: Santillana.
Al euskera: ALONSO, F. (1990). *Amaia eta itsaspeko hiria*. Madrid: Santillana.
Al inglés: ALONSO, F. (1989). *Celiana and the enchanted city*. Northvale: Santillana Publishing.

La estatua y los niños

- Al catalán: ALONSO, F. (1976). *La estatua i els nens*. Madrid: Santillana.

El semáforo que quería ser árbol

- Al catalán: ALONSO, F. (1976). *El semàfor que volia ser arbre*. Madrid: Santillana.

El mandarín y los pájaros

- Al catalán: ALONSO, F. (1976). *El mandarí i els ocells*. Madrid: Santillana.
Al euskera: ALONSO, F. (1990). *Enperadorea eta txoriak*. Madrid: Santillana.
Al inglés: ALONSO, F. (1989). *The mandarin's birds*. Northvale: Santillana Publishing.

Las fantasías de la lechera

- Al catalán: ALONSO, F. (1976). *Les fantasies de la lletera*. Madrid: Santillana.
Al inglés: ALONSO, F. (1989). *Milkmaid's daydream*. Northvale: Santillana Publishing.

El arco iris y los pájaros

- Al catalán: ALONSO, F. (1976). *L'arc de Sant Martí i els ocells*. Madrid: Santillana.
Al euskera: ALONSO, F. (1990). *Ostargia eta txoriak*. Madrid: Santillana.
Al inglés: ALONSO, F. (1989). *The rainbow and the birds*. Northvale: Santillana Publishing.

Baira y el fuego

- Al catalán: ALONSO, F. (1976). *Baira i el foc*. Madrid: Santillana.

3.3. Adaptaciones

- CAÑAS, J. (1999). *La historia de un hombrecillo de papel (adaptación teatral)*. León: Everest.

Anexo 4: Material didáctico sobre sus obras

4.1. Guías de lectura

CENTRO INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENI (2005). *Una selección básica para bibliotecas escolares*. Salamanca: Fundación germán Sánchez Ruipérez.

— (1996). *Mil libros: una selección bibliográfica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CERRILLO, P. C. y YUBERO, S. (2004). *El secreto del lobo [de] Fernando Alonso: Guía de lectura*. [en línea]. Madrid: FAD. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://www.elvalordeuncuento.es/fic/libro/elsecretodellobo.pdf>.

EQUIPO PEONZA (1993). *Un libro para leer muchos más*. Santander: Peonza.

— (1978). *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya.

FIGUEROLA, M. y MORUECO, I. (1997a). *El misterioso influjo de la barquillera*. [en línea]. Madrid: Anaya. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/proyectos_lectura/IJ00001002_1.pdf.

FIGUEROLA, M. y MORUECO, I. (1997b). *Las raíces del mar*. [en línea]. Madrid: Anaya. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: http://anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/proyectos_lectura/IJ00028302_1.pdf.

GARCÍA TEJEIRO, A. y RIVERA GONZALEZ, M. (1989). *Tano en la torre del laberinto: Guía de apoyo*. Madrid: Anaya.

GARCÍA TEJEIRO, A. y RIVERA GONZALEZ, M. (1989). *Tano en la trampa de papel: Guía de apoyo*. Madrid: Anaya.

GARCÍA TEJEIRO, A. y RIVERA GONZALEZ, M. (1989). *Tano en la frontera del tiempo: Guía de apoyo*. Madrid: Anaya.

GARCÍA TEJEIRO, A. y RIVERA GONZALEZ, M. (1989). *Tano en la ciudad sumergida: Guía de apoyo*. Madrid: Anaya.

GARCÍA TEJEIRO, A. y RIVERA GONZALEZ, M. (1989). *Tano en el castillo del aire: Guía de apoyo*. Madrid: Anaya.

LLORENS, R. (coord.) (2009). *El hombrecito vestido de gris: guía didáctica virtual*. [en línea] . Biblioteca Virtual Cervantes. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: <http://www.cervantesvirtual.com/portal/lijclasicos/ficha.jsp?id=0>.

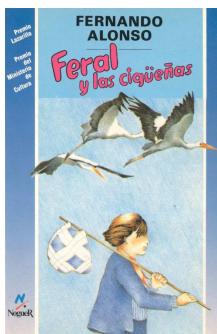
SÁNCHEZ GARCÍA, S. y YUBERO, S. (2008). *Las raíces del mar [de] Fernando Alonso: Guía de lectura*. [en línea]. Madrid: FAD. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://www.elvalordeuncuento.es/fic/libro/RAICES.pdf>.

- SOLANA, P. y MORUECO, I. (1999). *El faro del viento*. [en línea]. Madrid: Anaya. [ref. de 31/01/2010]. Accesible en Internet: http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/proyectos_lectura/IJ00023507_1.pdf.
- VV.AA. (2008). *Tres sopas: El misterioso influjo de la barquillera*. Madrid: Anaya.
- VV.AA. (2003). *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos [de] Fernando Alonso: Guía de actividades del libro*. [en línea]. Madrid: Alfaguara. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://www.alfaguarainfantilyjuvenil.com/upload/ficheros/328.pdf>.
- VV.AA. (2004). *El árbol de los sueños [de] Fernando Alonso: Guía de actividades del libro*. [en línea]. Madrid: Alfaguara. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: http://www.alfaguarainfantilyjuvenil.com/upload/ficheros/plan_arbol_suenos.pdf.
- YUBERO, S. (coord.) (2007). *Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros: selección de lecturas y valores*. Cuenca: CEPLI.
- YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; BODOQUE, A. R. y FERRÁNDIZ, I. (2002). *El hombrecillo de papel de Fernando Alonso: Guía de lectura*. [en línea]. Cuenca: CEPLI, FEISD. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://www.uclm.es/cepli/archivo/publicaciones/PUBGUIPAP/6.pdf>.
- YUBERO, S.; UTANDA, C.; CERRILLO, P. C. y CAÑAMARES, C. (2002). *Yo leo, tú lees, el lee... Libros para todos*. [en línea]. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [ref. de 31/01/2010]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://www.uclm.es/cepli/archivo/publicaciones/PUBGUIPAP/5.zip>.

4.2. Página web sobre Fernando Alonso

http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/fernandoalonso

Anexo 5: Obras analizadas de Fernando Alonso

FERAL Y LAS CIGÜEÑAS**Ilustrador:** Fuencisla del Amo**Lugar de edición:** Barcelona**Editorial:** Noguer**Año:** 1996**Edición:** 11ª ed.**Colección:** Mundo Mágico, 23**Nº de páginas:** 126**Edad recomendada:** A partir de 8 años**Observaciones:** Relato publicado inicialmente junto a *El secreto del lobo* y *El duende y el robot*. Posteriormente las tres obras se editan de forma independiente.**ANÁLISIS LITERARIO**

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input checked="" type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal
			<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
	SECUNDARIOS	ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
		HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado
CONTEXTO	ESPACIO		<input type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input checked="" type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO		<input checked="" type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input checked="" type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias	Nana de la cigüeña de Rafael Alberti	
Literatura Popular	Cuentos populares	Historia del Califa Cigüeña de Wilhelm Hauff
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

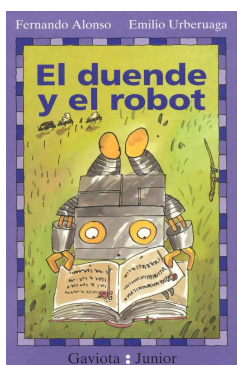
PERITEXTOS	<input type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones	<input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input checked="" type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	Yo leo, tú lees, él lee ... libros para todos (A partir de 9 años);
	Guías de lectura	
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición:	Barcelona	Editorial:	Noguer	Año:	1980
Edición:	1ª ed.				
Ilustrador:	Fuencisla del Amo				
Colección:	Mundo Mágico; 23				
Nº de páginas:	159				
Edad Recomendada:		<input checked="" type="checkbox"/> No se especifica			
Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

Lugar de Edición:	Madrid	Editorial:	Doncel	Año:	1971
Edición:	1ª ed.				
Ilustrador:	Celedonio Perellón				
Colección:	La Ballena Alegre; 51				
Nº de páginas:	10-67				
Edad Recomendada:		<input checked="" type="checkbox"/> No se especifica			
Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustración	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

EL DUENDE Y EL ROBOT



Ilustrador: Emilio Urberuaga

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Gaviota

Año: 2005

Edición: 6ª ed.

Colección: Gaviota Junior

Nº páginas: 91

Edad recomendada: A partir de 8 años

Observaciones: Relato publicado inicialmente junto a *El secreto del lobo y Feral y las cigüeñas* bajo este último título.

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción	
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas	
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos
CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado	
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input checked="" type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado	

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	Los duendecillos y el zapatero, cuento popular recogido por los Hermanos Grimm
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones	<input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

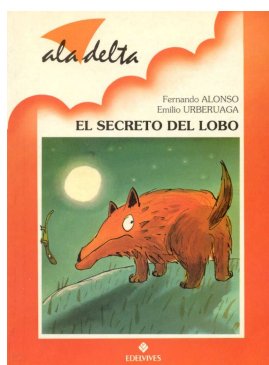
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☒ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustración
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input checked="" type="checkbox"/> Actualización

EL SECRETO DEL LOBO



Ilustrador: Emilio Urberuaga

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Edelvives

Año: 2005

Edición: 6ª ed.

Colección: Ala Delta

Nº páginas: 91

Edad recomendada: A partir de 8 años

Observaciones: Relato publicado inicialmente junto a *El duende y el robot* y *Feral y las cigüeñas* bajo este último título.

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input checked="" type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input checked="" type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	
Obras literarias	
Literatura Popular	Cuentos populares Caperucita Roja de Charles Perrault, recogido en Cuentos de mi madre la Oca (1697)
	Lírica popular <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; padding: 5px;"> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Nanas</div> <div style="width: 50%;"><input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificada</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Juegos mímicos</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Suertes</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Burlas</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Trabalenguas</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Adivinanzas</div> <div style="width: 50%;"><input checked="" type="checkbox"/> Refranes</div> </div>
Otras manifestaciones	

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	Cerrillo, P., Yubero, S. (2004). El secreto del lobo. Madrid: FAD. Proyecto El valor de un cuento. Recomendada A partir de 6 años.
	Otros	

REEDICIONES

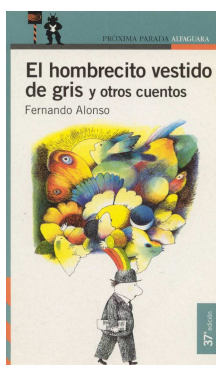
Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**
Edición:
Ilustrador:
Colección:
Nº de páginas:
Edad Recomendada: ☒ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input checked="" type="checkbox"/> Actualización

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**
Edición:
Ilustrador:
Colección:
Nº de páginas:
Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input type="checkbox"/> Colección	<input type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustración
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS



Ilustrador: Ulises Wensell

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Alfaguara

Año: 2008

Edición: 41ª ed.

Colección: Próxima Parada

Nº páginas: 9-19

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input checked="" type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	
Obras literarias	
Literatura Popular	Cuentos populares
	Lírica popular <input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones	

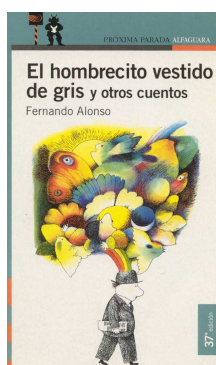
ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen Ilustraciones <input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	Premio Lazarillo (1977)
	Selecciones de lecturas	Proyecto SOL (9-11 años); Yo leo, tú lees, el lee (A partir de 9 años); Los cien del siglo XX de la literatura infantil española ; Mil libros: una selección bibliográfica (9-11 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por editorial Alfaguara ; Guía didáctica interactiva elaborada por la Biblioteca Virtual Cervantes
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Madrid"/>	Editorial:	<input type="text" value="Alfaguara"/>	Año:	<input type="text" value="1978"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Ulises Wensell"/>				
Colección:	<input type="text" value="Juvenil Alfaguara; 11"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="9-19"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text"/> <input checked="" type="checkbox"/> No se especifica				
Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

EL BARCO DE PLOMO (*EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS*)



Ilustrador: Ulises Wensell

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Alfaguara

Año: 2008

Edición: 41ª ed.

Colección: Próxima Parada

Nº páginas: 21-29

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado			

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	El soldadito de plomo de C. H. Andersen
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanás <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

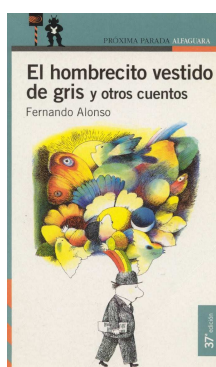
ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones	<input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
	Premios literarios	Premio Lazarillo 1977
	Selecciones de lecturas	Proyecto SOL (9-11 años); Yo leo, tú lees, el lee (A partir de 9 años); Los cien del siglo XX de la literatura infantil española ; Mil libros: una selección bibliográfica (9-11 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por editorial Alfaguara
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Madrid"/>	Editorial:	<input type="text" value="Alfaguara"/>	Año:	<input type="text" value="1978"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Ulises Wensell"/>				
Colección:	<input type="text" value="Alfaguara Juvenil; 11"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="21-29"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text"/> <input type="checkbox"/> No se especifica				
Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

LOS ÁRBOLES DE PIEDRA (*EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS*)



Ilustrador: Ulises Wensell

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Alfaguara

Año: 2008

Edición: 41ª ed.

Colección: Próxima Parada

Nº páginas: 31-40

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input checked="" type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción	
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas	
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos
CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado	
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado	

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

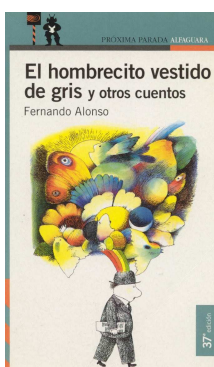
ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
EPITEXTOS	Ilustraciones	<input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
	Premios literarios	Premio Lazarillo 1977
	Selecciones de lecturas	Proyecto SOL (9-11 años); Yo leo, tú lees, el lee (A partir de 9 años); Los cien del siglo XX de la literatura infantil española ; Mil libros: una selección bibliográfica (9-11 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por editorial Alfaguara
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Madrid"/>	Editorial:	<input type="text" value="Alfaguara"/>	Año:	<input type="text" value="1978"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Ulises Wensell"/>				
Colección:	<input type="text" value="Juvenil Alfaguara; 11"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="31-40"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text"/> <input checked="" type="checkbox"/> No se especifica				
Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

EL BARCO EN LA BOTELLA (*EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS*)



Ilustrador: Ulises Wensell

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Alfaguara

Año: 2008

Edición: 41ª ed.

Colección: Próxima Parada

Nº páginas: 53-59

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico <input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen Ilustraciones <input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	Premio Lazarillo 1977
	Selecciones de lecturas	Proyecto SOL (9-11 años); Yo leo, tú lees, el lee (A partir de 9 años); Los cien del siglo XX de la literatura infantil española ; Mil libros: una selección bibliográfica (9-11 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por editorial Alfaguara
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

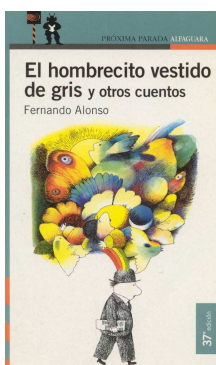
Coleccion:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☒ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección <input checked="" type="checkbox"/> Interior <input type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación <input type="checkbox"/> Reducción <input type="checkbox"/> Actualización

EL GUARDIÁN DE LA TORRE (*EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS*)



Ilustrador: Ulises Wensell

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Alfaguara

Año: 2008

Edición: 41ª ed.

Colección: Próxima Parada

Nº páginas: 61-71

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input checked="" type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal
			<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
	SECUNDARIOS	ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
		HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado
CONTEXTO	ESPACIO		<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO		<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
			<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
EPITEXTOS	Ilustraciones	<input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
	Premios literarios	Premio Lazarillo 1977
	Selecciones de lecturas	Proyecto SOL (9-11 años); Yo leo, tú lees, el lee (A partir de 9 años); Los cien del siglo XX de la literatura infantil española ; Mil libros: una selección bibliográfica (9-11 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por editorial Alfaguara
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

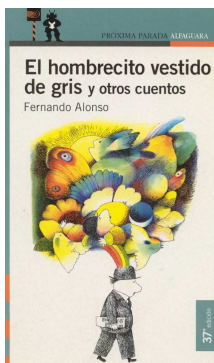
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☒ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

EL ESPANTAPÁJAROS Y EL BAILARÍN (*EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS*)



Ilustrador: Ulises Wensell

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Alfaguara

Año: 2008

Edición: 41ª ed.

Colección: Próxima Parada

Nº páginas: 73-83

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción	
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas	
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado	
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado	

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias	El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha de Miguel de Cervantes	
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico <input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones <input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	Premio Lazarillo 1977
	Selecciones de lecturas	Proyecto SOL (9-11 años); Yo leo, tú lees, el lee (A partir de 9 años); Los cien del siglo XX de la literatura infantil española ; Mil libros: una selección bibliográfica (9-11 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por editorial Alfaguara
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

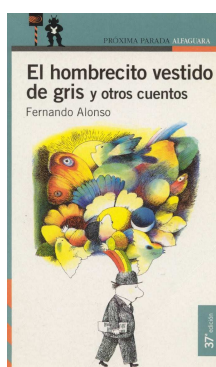
Coleccion:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☒ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

LA PAJARITA DE PAPEL (*EL HOMBRECITO VESTIDO DE GRIS*)



Ilustrador: Ulises Wensell

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Alfaguara

Año: 2008

Edición: 41ª ed.

Colección: Próxima Parada

Nº páginas: 85-93

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input checked="" type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal
			<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
	SECUNDARIOS	ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
		HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado
CONTEXTO	ESPACIO		<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
			<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO		<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
			<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen Ilustraciones <input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	Premio Lazarillo 1977
	Selecciones de lecturas	Proyecto SOL (9-11 años); Yo leo, tú lees, el lee (A partir de 9 años); Los cien del siglo XX de la literatura infantil española ; Mil libros: una selección bibliográfica (9-11 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por editorial Alfaguara
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

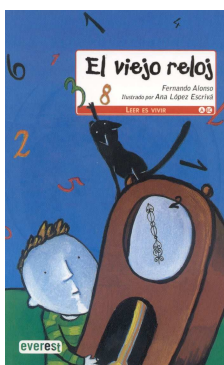
Coleccion:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☒ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

EL VIEJO RELOJ



Ilustrador: Ana López Escrivá

Lugar de edición: León **Editorial:** Everest

Año: 2008

Edición: 1ª ed. en esta editorial

Colección: Leer es vivir

Nº páginas: 45

Edad recomendada: A partir de 6 años

Observaciones: Cuento incluido también en *El hombrecito vestido de gris*. El análisis se realiza sobre las ediciones del cuento independiente. Versión en dibujos animados realizada por José Ramón Sánchez para TVE

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado			

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones	Cuadro de Salomon van Ruysdael, óleo sobre tabla, 1645	

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
EPITEXTOS	Ilustraciones	<input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input type="checkbox"/> Cooperantes <input checked="" type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
	Premios literarios	Premio Lazarillo 1977
	Selecciones de lecturas	Yo leo, tú lees, el lee (A partir de 6 años)
	Guías de lectura	
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

Coleccion:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

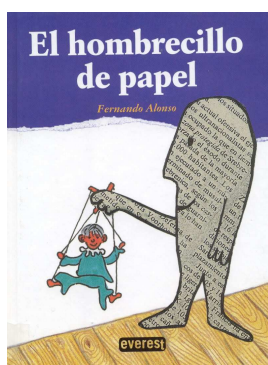
Coleccion:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☒ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustración
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

EL HOMBRECILLO DE PAPEL



Ilustrador: Fernando Alonso

Lugar de edición: León **Editorial:** Everest

Año: 2008

Edición: 1ª ed. en esta editorial

Colección:

Nº páginas: 56

Edad recomendada: A partir de 6 años

Observaciones: Existe adaptación teatral: CAÑAS, J. (1999). *La historia de un hombrecillo de papel*. León: Everest. Il. de Elena Odriozola.

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	El hombrecillo de papel; El hombrecito vestido de gris; El árbol de los sueños; A bordo de La Gaviota (en imágenes)	
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	Figura de H.C. Andersen
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanos <input type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones	Serigrafía "Las manos Unidas" de Pablo Picasso	

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
EPITEXTOS	Ilustraciones	<input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input type="checkbox"/> Cooperantes <input checked="" type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
	Premios literarios	Lazarillo 1977; Premio Nacional de Literatura Infantil, 1979; Lista de Honor C.C.E.I., 1979; Lista de Honor H. C. Andersen, 1979
	Selecciones de lecturas	Lecturas con certificado de garantía (A partir de 7 años); La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 7 años), Yo leo ,tu lees, el lee (A partir de 7 años)
	Guías de lectura	VV.AA. (2002). Guía de lectura El Hombrecillo de Papel. Cuenca: CEPLI, FEISD.
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

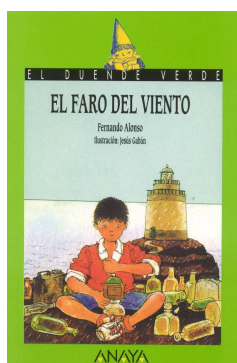
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☒ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustración
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

LOS ZAPATOS DE CRISTAL (*EL FARO DEL VIENTO*)



Ilustrador: Jesús Gabán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 12ª ed.

Colección: El duende verde, 11

Nº páginas: 9-20

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input checked="" type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	La Cenicienta, cuento popular recogido por los Hermanos Grimm
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input type="checkbox"/> División en Capítulos	<input checked="" type="checkbox"/> Índice
	<input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones	
	<input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color	
	<input type="checkbox"/> Narrativas	
	<input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 9 años); Yo leo, tú lees, él lee (A partir de 9 años).
	Guías de lectura	
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

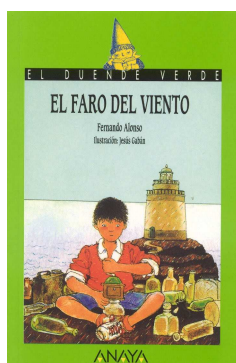
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección <input checked="" type="checkbox"/> Interior <input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación <input type="checkbox"/> Reducción <input type="checkbox"/> Actualización

EL MUÑECO DE NIEVE (*EL FARO DEL VIENTO*)



Ilustrador: Jesús Gabán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 12ª ed.

Colección: El duende verde, 11

Nº páginas: 21-28

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

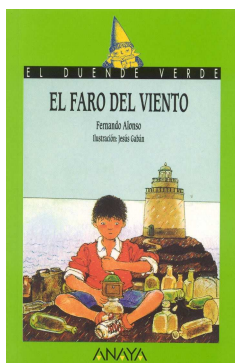
ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones	<input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 9 años); Yo leo, tú lees, él lee (A partir de 9 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya.
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Barcelona"/>	Editorial:	<input type="text" value="Bruguera"/>	Año:	<input type="text" value="1981"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Miguel Ángel Pacheco"/>				
Colección:	<input type="text" value="Colección Historias. Biblioteca Amarilla; 17"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="21-30"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text" value="A partir de 8 años"/> <input type="checkbox"/> No se especifica				
Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

EL VIEJO TRANVÍA (*EL FARO DEL VIENTO*)



Ilustrador: Jesús Gabán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 12ª ed.

Colección: El duende verde, 11

Nº páginas: 29-48

Edad recomendada: A partir de 8 años

Observaciones: Edición especial en el País Vasco con motivo de El Día del Libro, 1996.

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
		TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos	<input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen
	Ilustraciones	<input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 9 años); Yo leo, tú lees, él lee (A partir de 9 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya.
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

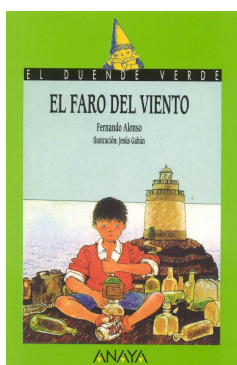
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

LA DRAGONCITA DE ESCAMAS DORADAS (*EL FARO DEL VIENTO*)



Ilustrador: Jesús Gabán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 12ª ed.

Colección: El duende verde, 11

Nº páginas: 49-62

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input checked="" type="checkbox"/> Cuentos maravillosos	<input type="checkbox"/> Realismo mágico	<input type="checkbox"/> Non-sense	<input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana	<input type="checkbox"/> Desarrollo humano	<input type="checkbox"/> Denuncia social	<input type="checkbox"/> Aventuras
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único	<input type="checkbox"/> Grupal	
			<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Adulto	<input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Indeterminado
	SECUNDARIOS	ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto	<input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos	
		HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil	<input checked="" type="checkbox"/> Adulto	<input type="checkbox"/> Indeterminado
CONTEXTO	ESPACIO		<input checked="" type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto	<input type="checkbox"/> Seres fantásticos	
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Urbano	<input type="checkbox"/> Rural	<input checked="" type="checkbox"/> Fantástico	<input type="checkbox"/> Indeterminado
		<input type="checkbox"/> Pasado	<input type="checkbox"/> Presente	<input type="checkbox"/> Futuro	<input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones	<input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 9 años); Yo leo, tú lees, él lee (A partir de 9 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya.
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: Editorial: Año:

Edición:

Ilustrador:

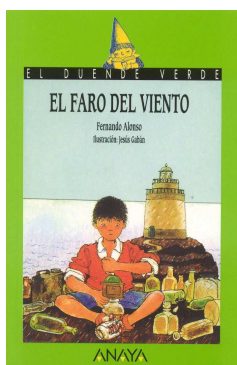
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

UNA CASA EN EL TEJADO (*EL FARO DEL VIENTO*)



Ilustrador: Jesús Gabán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 12ª ed.

Colección: El duende verde, 11

Nº páginas: 63-74

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input type="checkbox"/> División en Capítulos	<input checked="" type="checkbox"/> Índice
	<input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 9 años); Yo leo, tú lees, él lee (A partir de 9 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya.
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

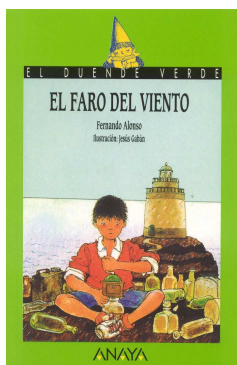
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

EL FARO DEL VIENTO



Ilustrador: Jesús Gabán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 12ª ed.

Colección: El duende verde, 11

Nº páginas: 75-86

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 9 años); Yo leo, tú lees, él lee (A partir de 9 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya.
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

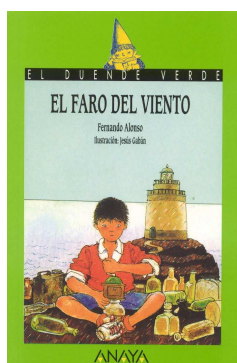
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

LA VOZ DE TODOS (*EL FARO DEL VIENTO*)



Ilustrador: Jesús Gabán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 12ª ed.

Colección: El duende verde, 11

Nº páginas: 87-98

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción	
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas	
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado	
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado	

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

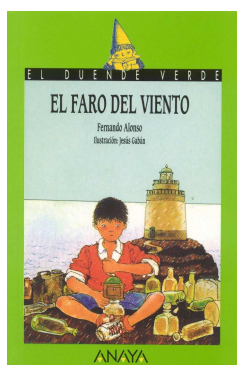
ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 9 años); Yo leo, tú lees, él lee (A partir de 9 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya.
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Barcelona"/>	Editorial:	<input type="text" value="Bruguera"/>	Año:	<input type="text" value="1981"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Miguel Ángel Pacheco"/>				
Colección:	<input type="text" value="Colección Historias. Biblioteca Amarilla; 17"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="93-104"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text" value="A partir de 8 años"/> <input type="checkbox"/> No se especifica				
Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

TRISTES ESTRELLAS DE TIZA (*EL FARO DEL VIENTO*)



Ilustrador: Jesús Gabán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 12ª ed.

Colección: El duende verde, 11

Nº páginas: 99-111

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos	<input type="checkbox"/> Realismo mágico	<input type="checkbox"/> Non-sense	<input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana	<input type="checkbox"/> Desarrollo humano	<input checked="" type="checkbox"/> Denuncia social	<input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado	<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input checked="" type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input type="checkbox"/> División en Capítulos	<input checked="" type="checkbox"/> Índice
	<input checked="" type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones	
	<input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color	
	<input type="checkbox"/> Narrativas	
	<input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	La vuelta al mundo de los valores en 80 libros (A partir de 9 años); Yo leo, tú lees, él lee (A partir de 9 años).
	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya.
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición: **Editorial:** **Año:**

Edición:

Ilustrador:

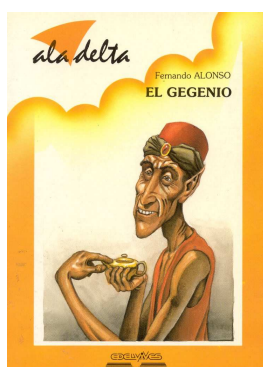
Colección:

Nº de páginas:

Edad Recomendada: ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección <input checked="" type="checkbox"/> Interior <input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación <input type="checkbox"/> Reducción <input type="checkbox"/> Actualización

ELGEGENIO



Ilustrador: José Luís Beltrán

Lugar de edición: Zaragoza

Editorial: Edelvives

Año: 1987

Edición: 1ª ed. en esta editorial

Colección: Ala Delta, 3

Nº páginas: 64

Edad recomendada: A partir de 3 años

Observaciones: Incluida versión reducida en *El misterioso influjo de la barquillera*

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input checked="" type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos		
CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input checked="" type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado			

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	Aladino y la lámpara maravillosa, cuento incluido en Las mil y una noches (recopilación de cuentos árabes)
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

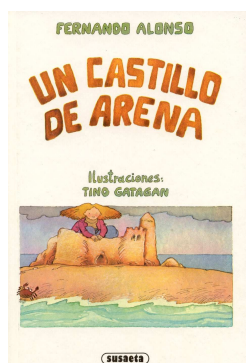
ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria							
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico							
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen							
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="3">Ilustraciones</td> <td><input type="checkbox"/> Blanco y negro</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> Color</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Narrativas</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas</td> <td> <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </td> </tr> </table>		Ilustraciones	<input type="checkbox"/> Blanco y negro	<input checked="" type="checkbox"/> Color	<input type="checkbox"/> Narrativas		<input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas
Ilustraciones	<input type="checkbox"/> Blanco y negro	<input checked="" type="checkbox"/> Color						
	<input type="checkbox"/> Narrativas							
	<input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas	<input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes						
EPITEXTOS	Premios literarios							
	Selecciones de lecturas							
	Guías de lectura							
	Otros							

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Barcelona"/>	Editorial:	<input type="text" value="Argos Vergara"/>	Año:	<input type="text" value="1982"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Vivi Escribá"/>				
Colección:	<input type="text" value="El Dragón Rojo; 10"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="24"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text"/>	<input checked="" type="checkbox"/> No se especifica			
Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

UN CASTILLO DE ARENA



Ilustrador: Tino Gatagán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Susaeta

Año: 1990

Edición: 2ª ed.

Colección: La pompa de jabón

Nº páginas: 71

Edad recomendada: No se especifica

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input checked="" type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

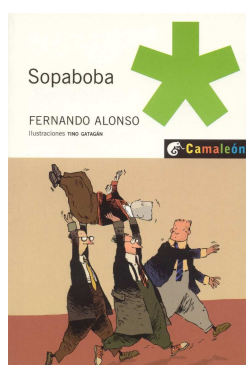
ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	
	Otros	

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Valladolid"/>	Editorial:	<input type="text" value="Miñón"/>	Año:	<input type="text" value="1983"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Tino Gatagán"/>				
Colección:	<input type="text" value="La pompa de jabón"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="71"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text"/>	<input checked="" type="checkbox"/> No se especifica			
Modificaciones	Paratextos	<input type="checkbox"/> Colección	<input type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones	
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización	

SOPABOBA



Ilustrador: Tino Gatagán

Lugar de edición: Barcelona

Editorial: Planeta & Oxford

Año: 2005

Edición: 2ª ed.

Colección: Camaleón. Serie Verde; 2

Nº páginas: 109

Edad recomendada: A partir de 10 años

Observaciones: Adaptación cinematográfica de 1990; Obra teatral: La sopa boba. Compañía Teatré Clave (2007)

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input checked="" type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	El perro de los Baskerville de Arthur Conan Doyle (1902); El perro del hortelano de Lope de Vega (1618)				
Obras literarias					
Literatura Popular	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; text-align: center; vertical-align: top;">Cuentos populares</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">Lírica popular</td> <td> <input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes </td> </tr> </table>	Cuentos populares		Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Cuentos populares					
Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes				
Otras manifestaciones	Un perro andaluz de Luís Buñuel (1929)				

ELEMENTOS PARATEXTUALES

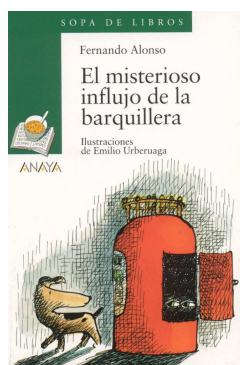
PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria								
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico								
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen								
	Ilustraciones	<input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes							
	<table border="1"> <tr> <td>Premios literarios</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Selecciones de lecturas</td> <td>Mil libros: una selección bibliográfica (12-14 años); Yo leo, tú lees, él lee...libros para todos (A partir de 9 años); Portal SOL (12-14 años)</td> </tr> <tr> <td>Guías de lectura</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otros</td> <td></td> </tr> </table>	Premios literarios		Selecciones de lecturas	Mil libros: una selección bibliográfica (12-14 años); Yo leo, tú lees, él lee...libros para todos (A partir de 9 años); Portal SOL (12-14 años)	Guías de lectura		Otros	
Premios literarios									
Selecciones de lecturas	Mil libros: una selección bibliográfica (12-14 años); Yo leo, tú lees, él lee...libros para todos (A partir de 9 años); Portal SOL (12-14 años)								
Guías de lectura									
Otros									

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Madrid"/>	Editorial:	<input type="text" value="Espasa-Calpe"/>	Año:	<input type="text" value="1984"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Tino Gatagán"/>				
Colección:	<input type="text" value="Austral Juvenil; 41"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="124"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text" value="A partir de 10 años"/>	<input type="checkbox"/> No se especifica			

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

EL MISTERIOSO INFLUJO DE LA BARQUILLERA



Ilustrador: Emilio Urberuaga

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2008

Edición: 1ª ed. 9ª reimp.

Colección: Sopa de libros; 34

Nº páginas: 122

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	El arco iris y los pájaros; El Gegenio	
Obras literarias	Greguería de Juan Ramón Gómez de la Serna, minirelato taoísta de Chuang Tsé; poemas de León Felipe, Federico García Lorca y Antonio Machado	
Literatura Popular	Cuentos populares	Fábula de Esopo El perro y el trozo de carne; La camisa del hombre feliz de Tolstoi
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

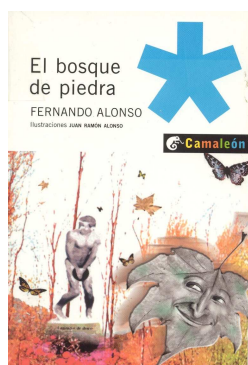
PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria								
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico								
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen								
	Ilustraciones <input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes								
	<table border="1"> <tr> <td>Premios literarios</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Selecciones de lecturas</td> <td>Yo leo, tú lees, él lee...libros para todos (A partir de 9 años)</td> </tr> <tr> <td>Guías de lectura</td> <td>Guía didáctica elaborada por Anaya</td> </tr> <tr> <td>Otros</td> <td></td> </tr> </table>	Premios literarios		Selecciones de lecturas	Yo leo, tú lees, él lee...libros para todos (A partir de 9 años)	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya	Otros	
Premios literarios									
Selecciones de lecturas	Yo leo, tú lees, él lee...libros para todos (A partir de 9 años)								
Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Anaya								
Otros									

REEDICIONES

Lugar de Edición:	<input type="text" value="Valladolid"/>	Editorial:	<input type="text" value="Miñón"/>	Año:	<input type="text" value="1985"/>
Edición:	<input type="text" value="1ª ed."/>				
Ilustrador:	<input type="text" value="Tino Gatagán"/>				
Colección:	<input type="text" value="Las Campanas; 63"/>				
Nº de páginas:	<input type="text" value="122"/>				
Edad Recomendada:	<input type="text" value="A partir de 10 años"/>	<input type="checkbox"/> No se especifica			

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input checked="" type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

EL BOSQUE DE PIEDRA



Ilustrador: Juan Ramón Alonso

Lugar de edición: Barcelona

Editorial: Planeta & Oxford

Año: 2006

Edición: 1ª ed., 3ª imp.

Colección: Camaleón. Serie Azul; 7

Nº páginas: 180

Edad recomendada: A partir de 12 años

Observaciones: La obra esta formada por 7 relatos que, aunque con argumentos independientes, tienen un mismo hilo conductor: el mundo imaginario de piedra creado por un niño.

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos	<input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico	<input type="checkbox"/> Non-sense	<input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana	<input type="checkbox"/> Desarrollo humano	<input type="checkbox"/> Denuncia social	<input type="checkbox"/> Aventuras
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único	<input type="checkbox"/> Grupal	
		<input checked="" type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Adulto	<input type="checkbox"/> Indeterminado	
		<input checked="" type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Indeterminado	
	ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Indeterminado	
	OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto	<input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil	<input checked="" type="checkbox"/> Adulto	<input type="checkbox"/> Indeterminado
		<input checked="" type="checkbox"/> Masculino	<input checked="" type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Indeterminando	
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Indeterminado
OTROS		<input checked="" type="checkbox"/> Objeto	<input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano	<input type="checkbox"/> Rural	<input checked="" type="checkbox"/> Fantástico	<input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input checked="" type="checkbox"/> Pasado	<input type="checkbox"/> Presente	<input type="checkbox"/> Futuro	<input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	La estatua y el jardincito; La estatua y los niños; La penúltima hoja del otoño	
Obras literarias	Poema de Miguel de Fuenllana también citado en El árbol de los sueños	
Literatura Popular	Cuentos populares	Pedro y el lobo
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanás <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen Ilustraciones <input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	Portal SOL (12-14 años)
	Guías de lectura	
	Otros	

REEDICIONES

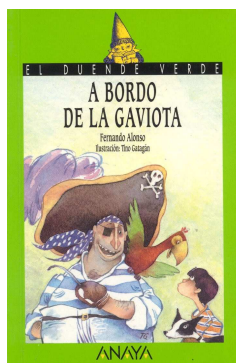
Lugar de Edición: Madrid **Editorial:** Espasa-Calpe **Año:** 2002
Edición: 6ª ed. Revisada
Ilustrador: Juan Ramón Alonso
Colección: Espasal Juvenil; 108
Nº de páginas: 163
Edad Recomendada: A partir de 12 años ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input checked="" type="checkbox"/> Colección	<input checked="" type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustraciones
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

Lugar de Edición: Madrid **Editorial:** Espasa-Calpe **Año:** 1985
Edición: 1ª ed.
Ilustrador: Juan Ramón Alonso
Colección: Austral Juvenil; 55
Nº de páginas: 173
Edad Recomendada: A partir de 11 años ☐ No se especifica

Modificaciones	Paratextos	<input type="checkbox"/> Colección	<input type="checkbox"/> Interior	<input type="checkbox"/> Ilustración
	Contenidos	<input type="checkbox"/> Ampliación	<input type="checkbox"/> Reducción	<input type="checkbox"/> Actualización

A BORDO DE LA GAVIOTA



Ilustrador: Tino Gatagán

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2001

Edición: 11ª ed.

Colección: El Duende Verde; 1

Nº páginas: 109

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		

CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado			

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias	La isla del Tesoro de R. L. Stevenson	
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input checked="" type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
	Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	
	Otros	

EL SECRETO DE LA FLAUTA DE PIEDRA



Ilustrador: Pablo Echevarría

Lugar de edición: Madrid

Editorial: SM

Año: 1989

Edición: 1ª ed.

Colección: Catamarán; 15

Nº páginas: 90

Edad recomendada: A partir de 9 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción	
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas	
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado	
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado	

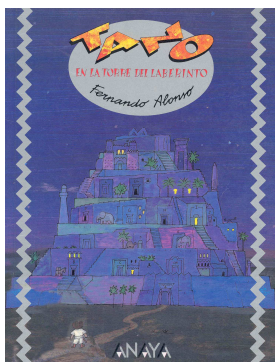
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias		
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	La flauta que hacía a todos bailar, recogido por Rodríguez Almodóvar
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input checked="" type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico </div> <input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div>	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	
	Otros	

TANO EN LA TORRE DEL LABERINTO



Ilustrador: Javier Lobato y Paz Rodero

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 1989

Edición: 1ª ed.

Colección: Tano, 1

Nº páginas: 158

Edad recomendada: A partir de 6 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción	
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas	
PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal
			<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
	SECUNDARIOS	ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
CONTEXTO	ESPACIO	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado
			<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado	
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado	

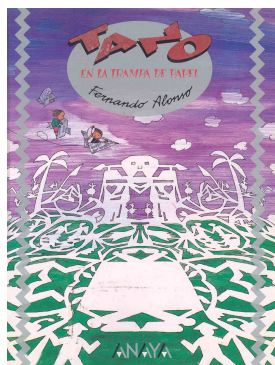
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	El viejo reloj	
Obras literarias	Greguería de Ramón Gómez de la Serna; Peter Pan de J. M. Barrie; Pinocho de Collodi	
Literatura Popular	Cuentos populares	La libre y la tortuga, fábula de Esopo; Pulgarcito; Caperucita; Robinson Crusoe
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input checked="" type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones		

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<div> <input type="checkbox"/> Dedicatoria </div> <div> <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico </div> <div> <input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen </div> <div> Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div>								
EPITEXTOS	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="437 728 654 792">Premios literarios</td> <td data-bbox="654 728 1337 792"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 792 654 904">Selecciones de lecturas</td> <td data-bbox="654 792 1337 904"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 904 654 1016">Guías de lectura</td> <td data-bbox="654 904 1337 1016">Tano en la torre del laberinto: Guía de apoyo. Madrid: Anaya, 1989</td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 1016 654 1084">Otros</td> <td data-bbox="654 1016 1337 1084"></td> </tr> </table>	Premios literarios		Selecciones de lecturas		Guías de lectura	Tano en la torre del laberinto: Guía de apoyo. Madrid: Anaya, 1989	Otros	
Premios literarios									
Selecciones de lecturas									
Guías de lectura	Tano en la torre del laberinto: Guía de apoyo. Madrid: Anaya, 1989								
Otros									

TANO EN LA TRAMPA DE PAPEL



Ilustrador: Javier Lobato y Paz Rodero

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 1989

Edición: 1ª ed.

Colección: Tano, 2

Nº páginas: 166

Edad recomendada: A partir de 6 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos		

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado			

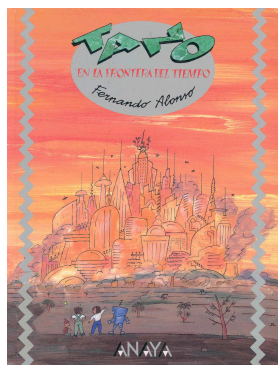
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	El hombrecillo de papel ; Tano en la torre del laberinto				
Obras literarias	Las maravillas del año 2000 de Emilio Salgari				
Literatura Popular	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; text-align: center;">Cuentos populares</td> <td style="padding: 5px;">El soldadito de plomo, El papito feo y La vendedora de cerillas de H. C. Andersen; Chang Yi (leyenda china)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Lírica popular</td> <td> <input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes </td> </tr> </table>	Cuentos populares	El soldadito de plomo, El papito feo y La vendedora de cerillas de H. C. Andersen; Chang Yi (leyenda china)	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Cuentos populares	El soldadito de plomo, El papito feo y La vendedora de cerillas de H. C. Andersen; Chang Yi (leyenda china)				
Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes				
Otras manifestaciones	Figuras de papel Hans Christian Andersen				

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
	<div> <div>Ilustraciones</div> <div> <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div> </div>	
	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	Tano en la trampa de papel: Guía de apoyo. Madrid: Anaya, 1989
	Otros	

TANO EN LA FRONTERA DEL TIEMPO



Ilustrador: Javier Lobato y Paz Rodero

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 1989

Edición: 1ª ed.

Colección: Tano, 3

Nº páginas: 158

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

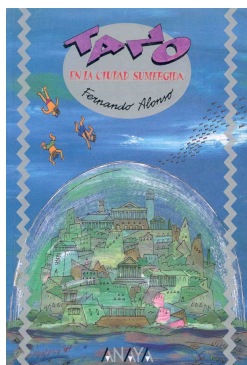
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	El viejo reloj; Tano en la torre del laberinto; El hombrecillo de papel; Tano en la trampa de papel; El duende y el robot ; A bordo de la Gaviota; El misterioso influjo de la barquillera
Obras literarias	
Literatura Popular	Cuentos populares Los duendes y el zapatero de los Hermanos Grimm
	Lírica popular <input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones	Laberinto de papel Hans Christian Andersen

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
	<div> <div>Ilustraciones</div> <div> <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div> </div>	
	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	Tano en la frontera del tiempo: Guía de apoyo. Madrid: Anaya, 1989
	Otros	

TANO EN LA CIUDAD SUMERGIDA



Ilustrador: Javier Lobato y Paz Rodero

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 1989

Edición: 1ª ed.

Colección: Tano, 4

Nº páginas: 158

Edad recomendada: A partir de 8 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos		

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado			

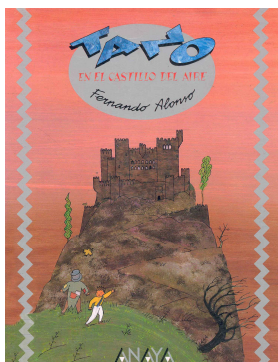
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	A bordo de La Gaviota; El Gegenio; Celiana y la Ciudad Sumergida	
Obras literarias	La isla del tesoro; Robinson Crusoe	
Literatura Popular	Cuentos populares	Mito de La Atlántida; La bella durmiente; La leyenda del moro y sus tesoros; Leyenda china del espejo
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones	Canción "Cuando un amigo se va"	

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
	<div> <div>Ilustraciones</div> <div> <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div> </div>	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	Tano en la ciudad sumergida: Guía de apoyo. Madrid: Anaya, 1989
	Otros	

TANO EN EL CASTILLO DEL AIRE



Ilustrador: Javier Lobato y Paz Rodero

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 1989

Edición: 1ª ed.

Colección: Tano, 5

Nº páginas: 158

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input checked="" type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

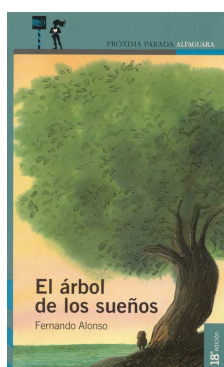
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	Feral y las cigüeñas
Obras literarias	El Quijote; Romance del Conde Olinos; Sherlock Holmes de Sir Arthur Conan Doyle.
Literatura Popular	Cuentos populares El hombre que perdió su sombra; Blancanieves; Ali Babá; La bella durmiente; El Flautista de Hamelin.
	Lírica popular <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; padding: 5px;"> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Nanas</div> <div style="width: 50%;"><input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificada</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Juegos mímicos</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Suertes</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Burlas</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Trabalenguas</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Adivinanzas</div> <div style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> Refranes</div> </div>
Otras manifestaciones	

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input type="checkbox"/> Dedicatoria	
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico	
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input type="checkbox"/> Resumen	
	<div> <div>Ilustraciones</div> <div> <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div> </div>	
	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	Tano en el castillo del aire: Guía de apoyo. Madrid: Anaya, 1989
	Otros	

EL ÁRBOL DE LOS SUEÑOS



Ilustrador: Emilio Urberuaga

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Alfaguara

Año: 2004

Edición: 18ª ed.

Colección: Próxima Parada

Nº páginas: 124

Edad recomendada: A partir de 12 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

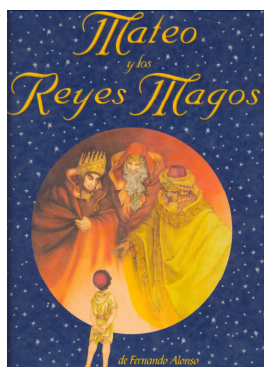
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	El semáforo que quería ser árbol (Santillana, 1976).	
Obras literarias	Mitología griega: mito de Apolo y Dafne; Poema de Miguel de Fuenllana también presente en El bosque de piedra; Memorias de Giorgio di Chirico	
Literatura Popular	Cuentos populares	
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones	Los graffiti de Keith Haring	

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria								
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico								
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen								
	Ilustraciones	<input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes							
	<table border="1"> <tr> <td>Premios literarios</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Selecciones de lecturas</td> <td>Portal SOL (9-11 años)</td> </tr> <tr> <td>Guías de lectura</td> <td>Guía didáctica elaborada por Alfaguara</td> </tr> <tr> <td>Otros</td> <td></td> </tr> </table>	Premios literarios		Selecciones de lecturas	Portal SOL (9-11 años)	Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Alfaguara	Otros	
Premios literarios									
Selecciones de lecturas	Portal SOL (9-11 años)								
Guías de lectura	Guía didáctica elaborada por Alfaguara								
Otros									

MATEO Y LOS REYES MAGOS



Ilustrador: Alberto Urdiales

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Altea

Año: 1995

Edición: 1ª ed.

Colección:

Nº páginas: 62

Edad recomendada: No se especifica

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input checked="" type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Seres fantásticos		

CONTEXTO	ESPACIO	<input type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input checked="" type="checkbox"/> Pasado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado			

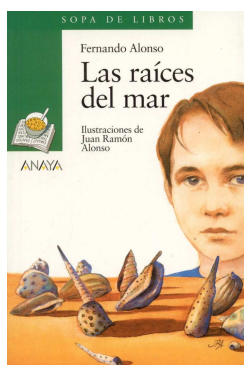
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias					
Obras literarias					
Literatura Popular	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Cuentos populares</td> <td>Relatos de Las mil y una noches: Simbad, el marino, El anillo del Rey Salomón, Aladino y la lámpara maravillosa; Mito de La Atlántida</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Lírica popular</td> <td> <input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes </td> </tr> </table>	Cuentos populares	Relatos de Las mil y una noches: Simbad, el marino, El anillo del Rey Salomón, Aladino y la lámpara maravillosa; Mito de La Atlántida	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Cuentos populares	Relatos de Las mil y una noches: Simbad, el marino, El anillo del Rey Salomón, Aladino y la lámpara maravillosa; Mito de La Atlántida				
Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes				
Otras manifestaciones					

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico </div> <input type="checkbox"/> División en Capítulos <input type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Ilustraciones <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div>	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	Portal SOL (9 -11 años), Los cien del siglo XX de la literatura infantil española (FGSR)
	Guías de lectura	
	Otros	

LAS RAÍCES DEL MAR



Ilustrador: Juan Ramón Alonso

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2000

Edición: 2ª ed., 2ª reimp.

Colección: Sopa de libros; 12

Nº páginas: 196

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input checked="" type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input checked="" type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado			

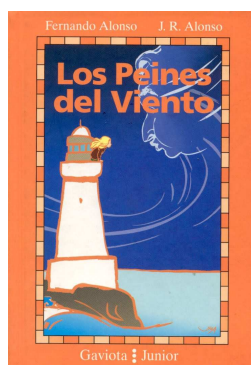
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias					
Obras literarias	La isla del tesoro, Viaje al centro de la Tierra, Robinson Crusoe, 20.000 leguas de viaje submarino, Los viajes de Gulliver. Relatos de Salgari y Jack London. Poemas de Miguel Hernández, Charles Baudelaire, Nazim Hikmet y Dámaso Alonso.				
Literatura Popular	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; text-align: center; vertical-align: top;">Cuentos populares</td> <td>Alí Babá y los cuarenta ladrones, leyenda bretona de la ciudad sumergida de Ys, cuentos sobre el Rey Arturo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">Lírica popular</td> <td> <input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input checked="" type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes </td> </tr> </table>	Cuentos populares	Alí Babá y los cuarenta ladrones, leyenda bretona de la ciudad sumergida de Ys, cuentos sobre el Rey Arturo	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input checked="" type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes
Cuentos populares	Alí Babá y los cuarenta ladrones, leyenda bretona de la ciudad sumergida de Ys, cuentos sobre el Rey Arturo				
Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input checked="" type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes				
Otras manifestaciones					

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria				
	<input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico				
EPITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen				
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="3">Ilustraciones</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Narrativas</td> </tr> <tr> <td> <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </td> </tr> </table>		Ilustraciones	<input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color	<input type="checkbox"/> Narrativas
Ilustraciones	<input checked="" type="checkbox"/> Blanco y negro <input type="checkbox"/> Color				
	<input type="checkbox"/> Narrativas				
	<input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes				
EPITEXTOS	Premios literarios				
	Selecciones de lecturas	Yo leo, tu lees, él lee ... libros para todos (A partir de 12 años); Portal SOL (9-11 años)			
	Guías de lectura	SANCHEZ, S., YUBERO, S. (2008). Las raíces del mar. Madrid: FAD. Proyecto El valor de un cuento. Recomendada a partir de 10 años.			
	Otros				

LOS PEINES DEL VIENTO



Ilustrador: Juan Ramón Alonso

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Gaviota

Año: 2004

Edición: 1ª ed.

Colección: Gaviota Junior

Nº páginas: 141

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción			
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas			

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		ANIMALES	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado		
		OTROS	<input checked="" type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos		

CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado			
	TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado			

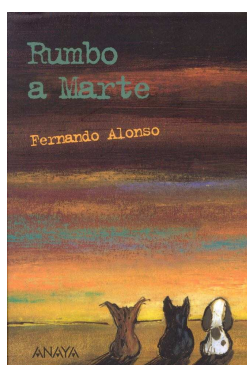
REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	El faro del viento	
Obras literarias	Versos de Jorge Guillén, Luis Cernuda y León Felipe. La Odisea. Viajes imaginarios y reales de Álvaro Cunqueiro	
Literatura Popular	Cuentos populares	Leyenda El sol y el viento;
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanos <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificadas <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input checked="" type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input checked="" type="checkbox"/> Adivinanzas <input checked="" type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones	Discurso del jefe Seattle (1855); investigaciones Manoj Joshi; Los peines del Viento de Eduardo Chillida; Blowin' In The Wind de Bob Dylan, OSOW (One Sky, One World); documental Cuadros para el cielo de Markus Zöllner.	

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria <div data-bbox="437 398 1394 456"> <input type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico </div> <div data-bbox="437 479 1394 524"> <input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen </div> <div data-bbox="437 539 1394 667"> <div data-bbox="437 539 628 584">Ilustraciones</div> <div data-bbox="644 539 1394 667"> <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div> </div>	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	Portal SOL (12-14 años)
	Guías de lectura	
	Otros	

RUMBO A MARTE



Ilustrador: Emilio Urberuaga

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Anaya

Año: 2009

Edición: 1ª ed.

Colección:

Nº páginas: 122

Edad recomendada: A partir de 10 años

ANÁLISIS LITERARIO

TEMÁTICA	FANTÁSTICA	<input type="checkbox"/> Cuentos maravillosos <input checked="" type="checkbox"/> Realismo mágico <input type="checkbox"/> Non-sense <input type="checkbox"/> Ciencia ficción
	REALISTA	<input type="checkbox"/> Vida cotidiana <input type="checkbox"/> Desarrollo humano <input type="checkbox"/> Denuncia social <input type="checkbox"/> Aventuras <input type="checkbox"/> Historicas

PERSONAJES	PROTAGONISTA	HUMANOS	<input type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	SECUNDARIOS	HUMANOS	<input checked="" type="checkbox"/> Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Adulto <input type="checkbox"/> Indeterminado <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		ANIMALES	<input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Indeterminado
		OTROS	<input type="checkbox"/> Objeto <input type="checkbox"/> Seres fantásticos
	CONTEXTO	ESPACIO	<input checked="" type="checkbox"/> Urbano <input checked="" type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Fantástico <input type="checkbox"/> Indeterminado
		TIEMPO	<input type="checkbox"/> Pasado <input checked="" type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro <input type="checkbox"/> Indeterminado

REFERENCIAS INTERTEXTUALES

Obras propias	Las raíces del mar	
Obras literarias		
Literatura Popular	Cuentos populares	Ratón de campo, Ratón de ciudad; El Flautista de Hamelín; Malakas y Magandá (leyenda filipina); Chang Yi (leyenda china)
	Lírica popular	<input type="checkbox"/> Nanas <input checked="" type="checkbox"/> Canciones escenificada <input type="checkbox"/> Juegos mímicos <input type="checkbox"/> Suertes <input type="checkbox"/> Burlas <input type="checkbox"/> Trabalenguas <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Refranes
Otras manifestaciones	Papamoscas y Martinillo: autómatas que marcan las horas en la catedral de Burgos	

ELEMENTOS PARATEXTUALES

PERITEXTOS	<div> <input checked="" type="checkbox"/> Dedicatoria </div> <div> <input checked="" type="checkbox"/> Prólogo <input type="checkbox"/> Anticipativo <input type="checkbox"/> Didáctico </div> <div> <input checked="" type="checkbox"/> División en Capítulos <input checked="" type="checkbox"/> Índice <input checked="" type="checkbox"/> Resumen </div> <div> <div>Ilustraciones</div> <div> <input type="checkbox"/> Blanco y negro <input checked="" type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Narrativas <input checked="" type="checkbox"/> Interpretativas <input checked="" type="checkbox"/> Cooperantes <input type="checkbox"/> Operantes <input type="checkbox"/> Discrepantes </div> </div>	
EPITEXTOS	Premios literarios	
	Selecciones de lecturas	
	Guías de lectura	
	Otros	